

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

795. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju
izglītība

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 795

Pedagogy and Teacher
Education

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 795

Pedagogy and Teacher Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

795. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Atbildīgās redaktores prof. *Dr. paed.* **Rudīte Andersone**
doc. *Dr. paed.* **Ligita Stramkale**

Krājumu sastādījusi doc. *Dr. paed.* **Ligita Stramkale**

Redkolēģija

Prof. *Dr. paed.* **Zanda Rubene** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Dainuvīte Blūma** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. phil.* **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. chem.* **Andrejs Rauhvarģers** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Asoc. prof. *Dr. paed.* **Baiba Kalķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. habil. philol.* **Klauss Hammers** (*Klaus Hammer*) – Politechnika Koszalińska/
Koszalinas Tehniskā Universitāte, Polija

Prof. *Dr. habil. phil.* **Barbara Drinka** (*Barbara Drinck*) – *Universität Leipzig/Leipziger*
Universität, Vācija

Prof. *Dr. habil.* **Margarita Teresevičiene** (*Margarita Teresevičienė*) – Vytauto Didžiojo
universitetas/ Vītauta Dižā universitāte, Lietuva

Prof. *Dr. hist.* **Volodimirs Jevtukhs** (*Володимир Борисович Євтух*) – Національний
педагогічний університет імені М. П. Драгоманова/ *Ukrainas Nacionālā M. Dragomanova*
Pedagoģiskā universitāte, Ukraina

Prof. *Dr.* **Arne Karlsens** (*Arne Carlsen*) – UNESCO Institute for Lifelong Learning/
UNESCO Mūžizglītības institūta direktors, LU goda doktors, Dānija

Latviešu teksta literārā redaktore **Ruta Puriņa**

Angļu teksta redaktore **Andra Damberga**

Maketu veidojusi **Baiba Lazdiņa**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Recenzenti

Prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. chem.* **Andrejs Rauhvarģers** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas
fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Rudīte Andersone** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Aīda Krūze** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Zanda Rubene** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. phil.* **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Sarmīte Tūbele** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Emīlija Černova** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Lūcija Rutka** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Asoc. prof. *Dr. paed.* **Baiba Kalķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2014

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9984-45-809-0

Saturs

Spodra Austruma

Mūsdienu sabiedrības vērtību transformācija skolas jauniešu vidē <i>Transformation of Values of Modern Society in Environment of Young People</i>	7
--	---

Līga Āboltiņa

7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās raksturojums <i>Description on the 7-Year-Old Children's Social Adjustment</i>	18
---	----

Ilze Dinka

Bērnistabu pētījumi bērnības pedagogijā <i>Researches of Children's room in the Pedagogy of Childhood</i>	31
--	----

Rasma Garleja, Airita Brenča

Izglītības vadības un pedagogijas zinātnes mijattiecības <i>Interrelations between Education Management and Pedagogy Science</i>	40
---	----

Ligita Ģeida

Specifiskais atbalsts bērniem ar redzes traucējumiem kā nozīmīgs speciālās pedagogijas darbības virziens <i>The Specific Support of Visually Impaired Children as an Important Direction of Special Pedagogy</i>	46
--	----

Nora Jansone-Ratinika

Tēva pedagogiskās kompetences portretējums Latvijā <i>The Portrayal of a Father's Pedagogical Competence in Latvia</i>	59
---	----

Vladimirs Kincāns

Analogy as an Important Pedagogical Method <i>Analoģija kā aktuāla pedagogiskā metode</i>	68
--	----

Ryk Sergiy

The Pedagogical Mythology: Origins and Projection in the Modern Ukrainian Pedagogy <i>Pedagoģiskā mitoloģija: izcelsme un atspoguļojums mūsdienu Ukrainas pedagoģijā</i>	77
--	----

Stavitskiy Gennadiy

Psychological Analysis of Motivation for Studying at the Pedagogical University among Students of Different Specialties

Psiholoģiskā analīze dažādu specialitāšu studentu motivācijai studēt pedagoģiskajā universitātē 85

Ligita Stramkale

Skaņas un trokšņi skolas mācību vidē

Sounds and Noises in School's Learning Environment 94

Eleonora Šišlova

Stājas traucējumu profilakse pirmsskolas izglītības iestādē

Prevention of the Wrong Posture into Pre-school Education 102

Māra Urdziņa-Deruma, Ieva Mīlgrāve

Rokdarbu kā mākslas jomas vēsturiskā attīstība

Historical Development of Manual Training as a Branch of Art 114

Liene Valdmāne

Mācību un mediju vide – izaicinājums mūsdienu pedagogam

Learning Environment and Media Environment – Challenge for Modern Pedagogue 130

Ļubova Vasečko

Piesaistes personas nozīme bērna personības attīstības procesā ārpusģimenes aprūpes institūcijās

The Role of the Trusted Person in the Child's Personality Development Process in the Out-of-family Care Institutions 139

Yaroslava Vasykhevych

The Impact of Family on the Development of Preschoolers' Creativity

Ģimenes ietekme uz pirmsskolas vecuma bērnu radošumu 152

Mūsdienu sabiedrības vērtību transformācija skolas jauniešu vidē

Transformation of Values of Modern Society in Environment of Young People

Spodra Austruma

Valsts Izglītības satura centrs

Valņu iela 2, Rīga, LV-1050

E-pasts: spodra.austruma@visc.gov.lv

Mūsdienās jauniešu domāšana, salīdzinot ar iepriekšējo paaudzi, kuru Rietumu socioloģijā pieņemts dēvēt par *Baby boomer* paaudzi, ir mainījusies. Jauniešus, kas mūsdienu kultūras telpā pārstāv noteiktu sabiedrības grupu, ietekmējusi patērētājsabiedrības vide un valsts izglītības politikas virzība uz labklājības sabiedrības domāšanas un rīcības maiņu. Tās pamats ir tādi kritēriālie rādītāji kā naudas vērtības izpratība, karjeras nozīmība un biznesa ilgtspēja. Tomēr, izvērtējot pētījuma “Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā” kvalitatīvos rādītājus, secināms, ka valsts labklājības politikas taisnvirzība nespēj kompensēt humānu, vispārcilvēcisku vērtību alternatīvu nākotnes sabiedrības izveidei. Jaunieši atrodas nemitīgā vērtību maiņu izvērtēšanas stāvoklī, un viņiem jāspēj ātri un kritiski izsvērt un pieņemt sev vajadzīgās vērtības.

Banku sektors, sadarbojoties ar izglītības politikas veidotājiem, rada jaunas poststruktūrālu vērtību nozīmes jauniešu apziņā. Dažādas valstī dzīvojošas paaudzes, neraugoties uz dažādām skatu šķautnēm un vērtību pieņemšanas nosacījumiem, ir spējušas konsolidēties pagaidām tikai vienā – Latvijas kultūras kanona kultūras atmiņas saglabāšanas – jomā.

Atslēgvārdi: vērtībizglītība, virsvērtība, patērētājsabiedrība, *Baby boomer* paaudze.

Ievads

Kultūrvides uztvere 21. gadsimta jauniešiem Latvijā ir citādāka, nekā tā bija pagājušā gadsimta jaunajai paaudzei. Cilvēkiem iepriekšējos gadsimtos trūka informācijas par notikumu savstarpējo saistību un iespējām ātri risināt savas personiskās problēmas. Savukārt 21. gadsimta jauniešu izaicinājums ir sabalansēt informācijas pārpilnību un jaunos satricinājumus, kas dažādu notikumu un pārmaiņu laikā liek cilvēkam tikpat ātri pārorientēties realitātē, saprotot, kas viņi ir un kur jaunajos apstākļos ir katra viena vieta sabiedrībā. Mūsdienās jauniešu jaunais izaicinājums ir nemitīgā saskarsmē ar pārmaiņām, tostarp ar pārmaiņām izglītības jomā, un jauniem nākotnes izredžu piedāvājumiem, pieņemot sev vajadzīgās vērtības.

Sabiedrībai pieņemot dažādus tehnokrātiskus jauninājumus, globalizācijas procesi ne tikai ietekmējuši visas kultūras jomas, bet arī veicinājuši, piemēram, valstu birokratizēšanos, naudas piesaisti noteiktai administrēšanas sistēmai un

administratīvai pārvaldei. Eiropā un pasaulē sākušas izzust lokālās tradīcijas, jo kultūrvīdē, kuru apsaimnieko patērētājsabiedrība, to reāla funkcionēšana ir beigusies. Globalizācijas procesus raksturo piesārņotas, noplicinātas vai pat apdraudētas mazo tautu valodas, zudusi vajadzība pēc nacionālo un ģimenisko tradīciju, uzskatu, ieradumu un darbības kopuma vienotības, jo ne tikai lielās, bet arī mazās sabiedrības grupas, tādas kā ģimene vai klases kolektīvs, ir atvērtas patērnieciskās labklājības vērtību pieņemšanas pārmaiņām.

Izglītības politikas nostādnes vērtībizglītības mērķu īstenošanā

Jaunā patērētājkultūras telpa, pateicoties rūpnieciskās ražošanas maksimizācijai, veicinājusi kultūrvides standartizāciju. Arvien pieaugot reklāmas un finanšu darbības nozīmes ietekmei uz jauniešu domāšanu, tiek popularizēts patērētājsabiedrības labklājības standarta naratīvs. To mūsdienu kultūras telpā legitimējis tāds izglītības politikas stratēģijas dokuments kā Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2007.–2013. gadam. Dokumentā nodotais vēstījums, ka labklājība ir informācijas sabiedrības galvenais zināšanu un prasmju virzošais atslēgvārds, kalpo kā zīme sabiedrības sociālo vajadzību darbības virzībai uz resursu augšanu un savstarpējo sacensību. Labklājības naratīvs vēsta par tehnoloģiju attīstīšanas nepieciešamību un vērtību lietojamības funkcionalitāti, ievērojot derīguma principu pašreizējai sistēmai, kā to savās sociālajās teorijās arī pamato poststrukturālists Žaks Bodrijārs (*Baudrillard*). Tai pašā laikā Latvijas Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.–2013. gadam tika konstatēts, ka “nav izveidojusies vienota pieeja [...] skolēnu motivācijas veidošanai un pašaudzināšanai, kā rezultātā var iestāties vērtību izglītības krīze” (Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.–2013. gadam, 14).

Tādējādi valsts tālākas attīstības ideja nostiprinājusi un veicinājusi sabiedriskās domas attīstību, ka informācija, kompetences un zināšanas kā indivīdam derīgas vērtības ir pērkama un pārdodama prece. Tas attiecināms arī uz izglītību kopumā – tā ir nozīmīga kultūras joma, kas vairs netiek vērtēta kā zināšanu apguves procesa rezultāts, bet kā patērniecības resurss. Un tā jau ir visas mūsdienu kultūras zīme, kas izraisa nozīmju vērtību maiņu. Savstarpējo sociālekonomisko un kultūras uzskatu saistību norāda arī profesore Žanete Ozoliņa: “.. lai arī cik liela vēlme indivīdam rastos noslēpties lokāli noteiktā ģeogrāfiskā telpā, tomēr ekonomiski, politiski un sociāli procesi jau sen ir ieguvuši pārnacionālu raksturu, līdz ar to gandrīz visas parādības spēj pārvarēt robežas un iespaidot ikvienu.” (Ozoliņa, 2012, 23)

Vācu sociologs Ulrihs Beks (*Beck*) savā fundamentālajā darbā “Riska sabiedrība”, analizējot modernās sabiedrības pārmaiņu ietekmi uz indivīdu un minot vienu zīmīgu modernās sabiedrības pazīmi – individualizāciju, izvērtē katra indivīda komunikācijas un uztveres izmaiņas. Lielākajai daļai sabiedrības locekļu savstarpējās attiecības kļūst bezpersoniskākas un drīzāk sāk līdzināties līgumattiecībām, kas saistītas ar darbu. U. Beks secina, ka “Mēs” kopība tiek aizstāta ar “Es”, kas vērtību popularizēšanas nolūkos sniedz lojalitāti un personiskas piekļuves iespējas banku sektoriem, profesionālām organizācijām, asociācijām

un biedrībām, uzspiežot savas vēlmes it kā indivīda “Es” vārdā (Bek, 2000). Nacionālas valsts, etniskas kopas attiecību un kopīgu interešu vietu mūsdienu patērētājsabiedrībā aizstāj interešu korporācijas, birokrātiski sabiedrības veidojumi, kas popularizē savas intereses sociālajās vietnēs.

Skolās vērojams, ka, nostiprinoties masu patērētājkulturai, mazinājusies radošā individualitāte. Tāpēc šādos apstākļos īpaši nozīmīga jaunajai paaudzei ir personisko vērtību aktualizācija un kritiskas spriestspējas attīstīšana. Jautājums – kā tas notiek 21. gadsimta izglītības telpā?

Izglītības politikas veidotāji palīdz konstruēt sociālo realitāti, arvien vairāk atbalstot politikas standartus, kas veicina labklājību. Piemēram, *Swedbank* Privātpersonu finanšu institūta izsludinātais skolēnu darbu konkurss “Jaunais finanšu eksperts” tiek organizēts jau trešo gadu un notika arī 2013. gadā. To ievadīja plaša reklāmas kampaņa un 1300 eiro liels balvu fonds. Līdzīgi par tradicionālu var uzskatīt Hipotēku bankas rīkoto biznesa ideju konkursu jauniešiem no 18 gadu vecuma “Lec biznesā!”, lai rosinātu jauniešus arvien biežāk domāt biznesa virzienā. Latvijas Banka savā sociālajā vietnē izveidojusi skolēniem un pedagogiem jaunu sadaļu “Naudas skola” un 2013. gadā 7.–9. klašu skolēniem rīkoja konkursu “Nauda–Māksla–Sabiedrība”. Arī Komerčbanku asociācija, kas dibināta 1992. gadā, ar jaudīgu vērienu organizē konkursus un ražo desmitiem izglītojošu materiālu par finanšu lietpratību, naudas piesaisti un tās vērtības nozīmību ģimenes budžeta plānošanā, un, spriežot pēc izglītojošo materiālu metodoloģijas, parāda veidus, kā, priekšplānā izvirzot monetāru domāšanas modeli, panākt ģimenes stiprināšanu un saglabāšanu. Ar šādu domāšanas ievirzi un vērtību piedāvājumu finanšu institūcijas ir ieguvušas atbalstu Izglītības un zinātnes ministrijā, kas banku mārketinga iniciatīvas un viņu iniciētos pasākumus popularizē savā mājaslapas vietnē.

2012. gadā Finanšu un kapitāla tirgus komisijas (FKTK) rīkotajā apaļā galda diskusijā “Sabiedrības izglītošanas virzieni finanšu jomā” starp finanšu nozares vadītājiem, Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) un Valsts izglītības satura centra (VISC) vadību tika panākta konceptuāla vienošanās, ka mācību programmas tiks būtiski papildinātas, integrējot tajās arī finanšu nozares institūciju izstrādātos finanšu prasmes veicinošos mācību materiālus un interaktīvos rīkus, un ka IZM vadība uzņemas atbildību ar VISC starpniecību nodrošināt izmaiņu ieviešanu mācību programmās, bet FKTK koordinēs un veicinās nozares institūciju izstrādāto materiālu, interaktīvo rīku ieviešanu tālākizglītības programmās (Latvijas Komerčbanku asociācija, 2012).

Kādi ir izglītības ieguvumi, un ko vēsta šādi – uz monetāro lietpratību virzoši – konkursi, mācību materiāli, bukleti, reklāmas un TV raidījumi? Piemēram, vidusskolniece no Vidzemes 2012. gada konkursa “Jaunais finanšu eksperts” darbā “Jauniešu zināšanas par naudu” secinājumu daļā pauž viedokli: “Naudas nozīme ir jāiemāca jau bērnu dārzā, jo viss, kas bērniem iemācīts, līdz 6 gadu vecumam dod pamatu turpmāko zināšanu apguvei un naudas funkcijas un to pielietošana jāturpina mācīt sākumskolā, lai bērni apzinātos, ka ar naudu var panākt daudz vairāk, kā tikai pirkt preces un pakalpojumus.” Ar to vēl nav gana, autore ierosina: “Ir nepieciešams “naudai” veidot pozitīvu tēlu cilvēku

acīs masu medijos, jo bieži cilvēki ietekmējas no tiem.” (Konkursa materiāli, 2012) Precīzs vērojums un precīzi transformēta sabiedrības vērtība!

Šādi jauniešu viedokļi, atsevišķi ņemot, nebūtu vērtējami kā drauds humānai vērtībizglītībai, bet, kritēriāli vērtējot kopā ar patērētājsabiedrības dimensiju, naudas platforma kļuvusi lielāka par pašas izglītības vērtības platformu.

Pētījumā “Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā” (Austruma, 2012) fokusa grupu diskusijās, kurās piedalījās 81 vidusskolēns, runājot par viņu nozīmīgākajām vērtībām, līdzīgi kā lauka pētījumā sniegtajās atziņās, iezīmējās viena tendence – naudas vērtība ir nozīmīgs personiskās drošības mērs un lab sajūtas svira. “Visu manu vērtību izvēli nosaka nauda”, “Ar naudu var iegūt gan izglītību, gan veselību” utt. Naudu, kā nozīmīgu vērtību mūsdienu sabiedrībā kopumā bija izvēlējušies 35,6% vidusskolēnu no visas pētījuma ģenerālkopas.

Šajā pētījumā pieaicinātie eksperti – Latvijas akadēmiskās aprindās pazīstami mācībspēki – secina, ka gan mārketingu centri, gan finanšu virsvērtības piesaistes reklāmas un patērētājsabiedrības dzīves stils kopumā mainījuši jauniešu mērķu prioritātes. Par to liecina arī skolas jauniešu izvēles: 39% no pētījuma ģenerālkopas par sev nozīmīgu vērtību izvēlējušies *karjeru*, bet 44% kā līdzvērtīgu vērtību karjerai izvēlējušies *izglītību*. Korelācija starp šīm abām vērtībām atspoguļojas ne tikai ciparos, bet kvalitatīvajās atbildēs. Visbiežāk jaunieši minējuši to, ka “izglītība viņiem nākotnē palīdzēs atrast labāku darbu” vai arī “izglītība ir pakāpiens karjerai”.

Izglītības vērtība un tās riski

Mūsdienu laikmetam raksturīga iezīme ir tā, ka jaunieši orientējas uz pārējo, nevis uz tradīcijām balstīto, jo masu domāšana pievēršas “mini vērtībām”, kas, tāpat kā patēriņprocess, kļuvušas par mazu sociālo grupu un partiju kultūrintimitāšu pāšanās līdzekli.

Viens no ES stratēģijas “Eiropa 2020” izvirzītajiem mērķiem ir panākt, ka 40% jauniešu Eiropas valstīs iegūst augstskolas izglītību. Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas 2012. gada datiem, 2011. gadā Latvijas augstskolām kopumā tika piešķirtas 29 524 valsts budžeta finansētas studiju vietas, tajā skaitā 26 692 augstskolās un 2832 koledžās. Bet 34% jauniešu vecuma grupā 25–34 gadi bija augstākā izglītība. Savukārt pēc Latvijas Centrālās statistikas pārvaldes datiem, 2011. gadā 57 430 jeb 3,2% Latvijas iedzīvotāju vai nu vispār nebija skolas izglītības, vai tā bija zemāka par sākumskolas izglītību, bet sākumskolas izglītība bija 62 645 jeb 3,5% Latvijas iedzīvotāju, kuri vecāki par 15 gadiem. Tātad kopumā 6,7% iedzīvotāju, kuri ir vecāki par 15 gadiem, 21. gs. postindustriālajā informācijas sabiedrībā Latvijā dzīvo pēc sena, aizgājuša laikmeta dzīves modeļa – ārpus pamatzglītību ieguvuša sabiedrības locekļa kompetences kritērijiem. Savukārt doktora grāds bija 6657 jeb 0,4% iedzīvotāju. Pēc Latvijas Centrālās statistikas pārvaldes (LCSP) datiem, 26 zinātņu doktori Latvijā pagājušajā gadā bija vecāki par 90 gadiem (LCSP, 2012).

Tomēr, analizējot sociāli svarīgu vērtību izvēles tendences un balstoties uz jau iepriekš minēto pētījumu “Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā”, kā

arī neraugoties uz to, ka no visu respondentu kopas vērtību izglītību dažādos ranžējumos (no 1. līdz 20. vietai) bija izvēlējušies 55% jeb 343 jaunieši, kvalitatīvā pētījuma atbildes liecināja, ka izglītība viņiem ir tikai metode, nevis pašpilnveides forma un kopumā noder kā tuvāka vai tālāka karjeru veicinoša mērķa līdzeklis.

Tradicionāli jāsaprot, ka izglītība nav tikai sociāls process, kuru mērķtiecīgi plāno, bet arī pašpilnveides forma. Jau antīkais filozofs Platons uzskatīja, ka izglītības mērķim jābūt ciešā sasaistē ar jaunām morālām vērtībām dzīvē. Izglītība, viņaprāt, liek pamatus morālei, kas dotu plašas iespējas individualitātes izpaušmei un nodrošina valsts uzplaukumu (Platons, 2001).

Roberts Inglehārts 20./21. gadsimta mijā rakstīja, ka “Mūsdienu valdību ekonomiskā politika vairs nevar iedvesmot un ietekmēt sabiedrību ar saviem stāstiem, kā arī nevar vairs un nespēj uzspiest politiskos ideālus” (Inglehart, 2000). Akcents likts uz jēdzienu “ideāli” kā sabiedrības virsvērtību. Tē varētu atsaukties uz filozofa un sociologa Georga Zimmela (*Simmel*) teoriju par varas vērtību un pārdali. G. Zimmels uzsver, ka intelekts (izglītība) un nauda ir vieni no varas darbības mehānismiem, kas patērētājsabiedrības kontekstā rezultējas kā naudas lielākas varas pārsvars, jo izglītība ne tikai jaunās paaudzes skatījumā, bet visā sabiedrībā kopumā ir varas resurss – līdzeklis un pašrealizācijas forma (Zimmels, 2002). Tradicionālais kultūras ideāls – virsvērtība – ir zaudējusi savu morālo nozīmi. Jauniešu apziņā binārā opozīcija starp īsto–neīsto ir satuvinājusies, kam par iemeslu ir tas, ka stratēģiskais ideāls mūsu valsts izglītības virzībā ir patērnieciskā labklājība.

Aprakstītās tendences izraisījušas diskusijas plašā sabiedrībā par to, kā risināt samilzušās problēmas personīgi nozīmīgu, humānu vērtību minimizēšanās apstākļos un kā nepazaudēt vispārcilvēcisko vērtību īpatsvāru izglītības programmās.

Saskaņā ar R. Inglehārta vērtību teoriju 20. gadsimta otrajā pusē visā Rietumu civilizācijā pakāpeniski notikušas vērtību maiņas – no materiālajām (materiālajām un drošības vērtībām) uz postmateriālajām (dzīves kvalitātes nodrošinājuma) vērtībām, kas atbilst patērētājsabiedrības vērtību modelim (Inglehart, 2000). Jaunā laikmeta sociālā pārorganizācija dažādu kohortu grupu vērtību darbībā vērsta uz vienotu vēlmju ražošanas mērķi, kļūstot par personības dzīves jēgas sastāvdaļu. R. Inglehārts uzskata, ka postmateriālo vērtību aktualizēšana un problēmu risināšana (piemēram, iestāšanās par apkārtējās vides aizsardzību, sociālo taisnīgumu u. tml.) raksturīgas tikai attīstītajās valstīs, kurās ir ekonomiska stabilitāte (Inglehart, 2000). Tās vērojams arī politiskajās struktūrās – agrāk politikā bija vērojama vienotība, bet tagad pastāv milzīga atšķirība. Agrāk valstis izstrādāja valstiska mēroga kopīgus mērķus, bet tagad politika veidojas no mazu grupu īslaicīgiem cīņiem, uzsvāru liekot uz seksuāliem, etniskiem, sabiedrības kastu jautājumiem, kas savā ziņā aizstāj politisko kredo (Bauman, 1993).

Vērtības sociālajā aspekta kontekstā parasti sasaucas ar personiskajām vajadzībām. Vajadzības ir sociāli dabiskas, sociālu un garīgu faktoru kopums, kura klātesamība nepieciešama, lai nodrošinātu organisma, personības, sociālas grupas un visas sabiedrības dzīves darbību. Tas ir iekšējais darbības determinants.

Sociālām subjektīvām vajadzībām ir sociāla iedaba (Šiļņeva, 2003). Un, tā kā cilvēks ir sociāla būtne, bet skolēns ir noteiktas kultūras sociālais aģents, tas atrodas nemītīgā mijiedarbībā ar ārējiem faktoriem – skolu, skolotājiem, sociālām grupām, ģimeni, valsts institūcijām – un cenšas samērot savas vajadzības ar sociālo grupu vajadzībām.

Analizējot sociālās vajadzības, Ž. Bodrijārs darba “Patērētājsabiedrības mīts un struktūra” 1. nodaļā strukturētā analizē uzsvēris sabiedrības saiknes nepieciešamību ar ekonomiku un ražošanu. Ž. Bodrijārs tradicionālo jēdzienu “derīgums” aizstājis ar jēdzienu “funkcionalitāte”, kuras rezultātā visniecīgākā mūsdienu sabiedrības darbība vērsta uz resursu augšanu un ikkatra funkcionālu derīgumu pašreizējai sistēmai, kuru autors dēvē par “objektīvo cinismu” (Baudrillard, 1998, 2004). Tātad ne tikai derīgums jeb vērtību funkcionālitate nosaka vērtību izvēli, bet arī tādi komponenti kā attiecības, atmiņa, attieksme, informētība, konsolidācija vai solidaritāte.

Tieši Ž. Bodrijārs veidojis izpratni par moderno sabiedrību kā sociālo sistēmu, kurā izšķirošu lomu spēlē informācija (Бодрийяр, 2000). Informācijas pieejamība un kritiska informācijas izsvērtība ļauj jauniešiem orientēties vērtību pārpilnajā piedāvājumā. Kritiskā spriestspēja rezultējas jauniešu domāšanā un mērķa izvirzīšanā, tāpēc kontrasts starp banku sektora vērtību piedāvājumu un skolēna šī brīža paša vērtību vajadzībām ir definējams kā nesamērība, apzinot, ka vērtīborientācijas pamatu veido jaunieša personiskā attieksme un pieredze attiecībā pret dzīvi, sociālo vidi un dominējošo kultūru.

Sabiedrības mērķa vērtības translējas, un vērtību izvēli jaunieši pamato ar personiskajām izglītošanās vajadzībām saistībā ar ilgtermiņa karjeras stratēģiju, lai gan indivīda dzīves pieredzē apgūtie sociālās saskarsmes, normu un sociālo paraugu elementi ne vienmēr kļūst par vērtību. Vajadzības un vēlmes saistībā ar sociālās kopības apziņu stereotipizē vērtības vai konstruē no jau esošajām, un uz šādas vērtību kompleksitātes bāzes arī mūsdienās veidojas jauniešu identitāte.

Menheims (*Manheim*) vērtības klasificē, pamatojoties uz noteiktu psiholoģisko un filozofisko sistēmu. Tāpēc atbildību par mūsdienīga skolēna vērtībizglītības rezultātu daļa valsts, sabiedrības un izglītības institūciju kopīgā partnerība, kuru skola pieņem un translē tālāk katra skolēna vērtībaidzināšanas virzienā. Skola kā institūcija ir īpaši nozīmīga vērtībizglītošanas bāze, kas gatavo skolēnu iekļaušanos nākotnes sabiedrībā, kuru mēs vēl nepazīstam.

Vai Latvijas kultūras kanons mūsdienu jauniešiem ir vērtība?

Saskaņā ar Kultūras un radošās industrijas izglītības attīstības programmu 2009.–2013. gadam un LR Saeimas Sabiedrības saliedētības komisijas iniciatīvu sabiedrībā no jauna tiek aktualizēta diskusija par kultūras kanonu, tā darbību un iekļaujamām vērtībām. Kultūras kanons, līdzīgi kā citās Eiropas valstīs, Latvijā tika izveidots 2008. gadā kā izcilāko un ievērojamāko mākslas darbu un kultūras vērtību kopums, kas atspoguļo nācijas visu laiku nozīmīgākos sasniegumus kultūrā. Kanons savā ziņā ir institucionalizēta kultūras atmiņa, un tā galvenā funkcija ir kultūras mantojuma saglabāšanas un izglītojošā funkcija.

2013. gadā Valsts izglītības satura centrs sadarbībā ar Latvijas Kultūras akadēmiju organizēja konkursu “Latvijas kultūras kanons 21. gadsimta jauniešiem”, lai popularizētu kultūrizglītības vērtību un kulturoloģijas mācību priekšmetu, aktualizējot skolēnu interesi par kultūru un radošajām industrijām un apzinot Latvijas kultūras mantojumu, un sekmētu līdzdalību mūsdienu kultūras procesos. Konkurss bija šādi uzdevumi:

- 1) rosināt skolēnus pētīt jautājumus, kas saistīti ar Latvijas kultūras kanonu;
- 2) veicināt pilsonisko līdzdalību un savstarpējo sadarbību Latvijas kultūras kanona analizē;
- 3) rosināt gan jauniešu, gan paaudžu diskusiju par kultūras vērtībām un to dažādību Latvijā.

Līdzās ekonomiskās un monetārās patērētājiizglītības jaudām, kuras ienākušas mūsdienu Latvijas skolās, šāds konkurss veicināja skolu jaunatnes interesi par citu – terminālu – vērtību nozīmju meklēšanu. Kultūras kanona aktualizācija bija kā konsolidējošs vērtību mērs starp paaudzēm, kultūras un mākslu jomām, pagātni un tagadni. Diskusijas rezultātā nākas salīdzināt *Baby boomer* paaudzes vērtību motīvus ar mūsdienu paaudzi. Definējums *Baby boomer* Rietumu sabiedrībā nostiprinājās 1970. gadā, kad pirmo reizi to ierakstīja Oksfordas vārdnīcā (*Oxford English Dictionary*), bet vēlāk sāka lietot pēckara paaudžu robežu un raksturojuma definēšanai angļu, amerikāņu un Austrālijā dzīvojošie kultūrsociologi. Šai paaudzei ir svarīgi uzturēt tradicionālās kultūras vērtības. Sakoncentrējuši varu savās rokās – tik grūtā ceļā krāto pieredzi, naudu un varu, šīs paaudzes pārstāvji nespēj tik viegli jaunajiem atdot savu vadošo stāvokli, savas vērtības, kas leģitimētas ar likumu (Mullins, 2005). *Baby boomer* paaudze sabiedrībā izcīnīja vietu savam viedoklim un savām pieredzes metodēm. Šī paaudze, pie kuras pieskaitāma arī raksta autore, meklē kompromisus starp tautas vēsturiskā un nacionālā mantojuma saglabāšanu un veidus, kā nodot sev nozīmīgās vērtības nākamajām paaudzēm. *Baby boomer* meklē saikni starp populāro, masu kultūrā popularizēto un jēgu tradicionālajā.

Izvērtējot konkursu “Latvijas kultūras kanons 21. gadsimta jauniešiem”, nākas secināt, ka arī jauniešu paaudze kultūras vērtību kritērijos par svarīgu uzskata racionālo, patriotisko un arī savdabīgo. Kultūras mantojuma translētība jaunās paaudzes izklāstā uzrādīja gan nedaudz citu šķautni, kas mazliet atšķiras no kultūras kanona veidotāju ekspertu grupas piedāvājuma. Mūsdienu jauniešiem kļuvušas nozīmīgas pašizteiksmes vērtības, kas viņiem palīdz iekļauties tādā sabiedrībā, kura veicina cilvēka patstāvību. Iepriekš minētie vērtību pieņemšanas komponenti ietver jauniešu vērtību uztveres spektru visās kultūras kanona jomās, tomēr mainījusies to nozīmība.

Attiecības ar vērtībām, kuras tiek mākslīgi uzturētas tradicionālās kultūras pārnēsē, jauniešiem nešķiet svarīgas, bet skolas jaunieši uztur un popularizē tādās aktivitātes, kurās viņi paši piedalās un par kurām viņiem ir interese. Saskaņā ar U. Beka teoriju, dzīvojot mainīgā pasaulē, dzīves izpratne zaudē savu nozīmību, bet skats uz tradicionālām lietām atvieglo dzīvi (Bech, 2002). Arī mūsdienu paaudzei ir saistoša Jāņu tradīciju svinēšana, dziesmusvētki, kultūras

kanonā nostiprinātā tradīcija – kapu kultūra. Arī kino jomā jauniešiem būtiska likās J. Streiča spēlfilma “Limuzīns Jāņu nakts krāsā”. Saskaņā ar R. Inglehārta uzskatiem centralizētas, centrāli pārvaldītas kultūras izmaiņas un demokrātijas centralizācijas uzturēšana izmainījusi tradicionāli uzturēto, iepriekšējo vērtību teoriju nozīmību (Inglhert, Welze, 2005). Bet ikdienas apziņas rotācijā norītošu tradīciju apmaiņu un stāstus, kurus uztur vienas sabiedrības dažādas paaudzes, var dēvēt par naratīvu laukiem, kuros atspoguļojas visas sabiedrības vērtību sistēmas kopums ar tās vienotu nozīmi (Beitnere, 2004, 166).

Vērtējot konkursa 1. kārtas iesūtītos darbus, iezīmējās raksturīga tendence – aprakstos un vērtību analizē skolēni uzsvēra savu patriotismu un piederības izjūtu Latvijas valstij. Piemēram, Preiļu Valsts ģimnāzijas komanda vienā no uzdevumiem par izvēlēto logo – fotoaparātu MINOX –, kas dīvainā kārtā sakrita ar Auces vidusskolas komandas izvēlēto simbolu no kanona, raksta: “Vēstījums, ko vēlamies ar to (MINOX) pateikt ir, ka katrs mūsu komandas dalībnieks kā maza fotokamera – tās ir mūsu acis – vēro visu, kas notiek, un labākos, patīkamākos un atmiņu vērtos mirkļus patur sevī gluži kā attēlus, kas saglabājas filmiņā. Latvijas simbols norāda mūsu piederību un mīlestību uz savu valsti, jo tieši te mums visiem ir ieraudzīti un uzņemti labākie kadri atmiņu albumam.” (Konkursa materiāls, 2013) Var minēt arī citus piemērus. Ogres Valsts ģimnāzija par savu logo bija izvēlējusies dziesmusvētkus un pamatojumā raksta: “Cilvēki no visas Latvijas spēj rast vienu valodu, neatkarīgi no viņu sociālās piederības, reliģiskajiem uzskatiem vai pasaules uztveres, un šeit netiek apspriests tolerances un fleksibilitātes jautājums. Visi ir viens vesels, arī tie, kas nav latvieši, un tādu vai citādu iemeslu dēļ mēģina integrēties latviešu sabiedrībā, jo šeit (Dziesmusvētkos) izpaužas visas mūsu tautas būtība. Un tas viss tāpēc, ka šīs dziesmotās nedēļas laikā uz lietām cilvēki skatās caur dzīvesprieka un patriotisma prizmu.” (Konkursa materiāls, 2013)

Angļu zinātnes ministrs un pētnieks Deivids Vilets apgalvo: ja mūsu politiskās, ekonomiskās un kultūras vadītāji nesāks savus pienākumus pildīt, lai raudzītos nākotnē, mūsdienu jaunā paaudze neredzēs jēgu, strādās ilgāk par mazāku naudu, jo viņiem ir zemāka sociālā mobilitāte, dzīvos degradētā vidē, lai samaksātu par savu vecāku dzīves kvalitāti, vēlāk pensionēsies, grūtāk atradīs darbu, vai arī viņiem būs grūti saņemt hipotekāros kredītus utt. (Willett, 2011). Šī vecā paaudze, kā to nodēvē D. Vilets, domā, ka tā ir īpaša un ir pelnījusi, lai tās viedokli uzklausu. Tomēr vienlaikus *Baby boomers* paaudze ir nobažījusies par to, kādu pasauli viņi atstās saviem bērniem, secina D. Vilets. Šajā kontekstā virsvērtība ir Latvijas kultūras kanonā ietverto vērtību samērojamība starp ekspertu izvēli, sabiedrības tradīciju uzturēšanas vajadzībām un jaunās paaudzes kultūras vērtību vajadzību kompromisa pieņemšanā, lai apmierinātu arī mūsdienu jauniešu vērtību vajadzības. Šādā rakursā raugoties, kultūras kanonam ir vērtību solidarizējošas darbības raksturs.

Kultūras kanona nozaru vērtību izvērtēšanas kontekstā atkal tika aktualizēts jautājums par jaunās paaudzes vērtību vajadzībām, apzinoties, ka vērtības ir uzskati un pārliecība, kas raksturo katra cilvēka prioritātes lēmumu pieņemšanā. Vērtību izvēles bāze ir dzīves stila un jēgas pamats, ko cilvēks izvēlas savas

dzīves kvalitātes un dzīves stila pilnveidei. Paša izvēlētās vērtības katram ir jēgpilnas un eksistenciāli nodrošina cilvēka garīgās un morālās vajadzības, tām ir hierarhiska nozīmība atkarībā no sabiedrības pieprasījuma un paša jaunieša (individa) vajadzībām.

Kopumā jaunieši izprata virsvērtības, tāpat kā tās izprot konkursa žūrijas komisijas locekļi un viņu skolotāji, tomēr aposterioro vērtību izvēle – uz pieredzi balstītās un pieņemtās vērtības, kuras paredz sekas un veidojas personības attīstības procesā, atšķirās no vērtībām, kas jau apstiprinātas Latvijas kultūras kanonā. Šī jaunās paaudzes vērtību izvēle piešķir kanonam jaunas krāsas. Līdzīgi kā kultūras kanona ekspertu pamatojums, skolas jauniešu vērtību pamatojums zināmā mērā bija balstīts uz personisko pieredzi un konkursā tika prezentēts kā kompromiss starp paaudžu vērtībām. Tas tika atspoguļots daudzveidīgās prezentācijās un vēlreiz apstiprina Dž. Džūija (*Dewey*) uzskatu, ka pieredze maina vērtību nozīmību un, mainoties jauniešu vecumam, reģionam un ekonomiskai situācijai valstī, jebkura vērtība iegūst citu vajadzības statusu (*Dewey, 1929*).

Vērtējot kultūras vērtību vajadzības, par svarīgu var uzskatīt arī jauniešu iztēles spējas. Franču fenomenoloģijas pārstāvis Pols Rikērs (*Ricoeur*) ir pierādījis, ka iztēle ir ļoti svarīga emocionāla un psiholoģiska komponente un ļoti disciplinēta spēja. Iztēle iespaido to, kā katrs domā, un ir saistīta ar radošām izpausmēm, jo tā iespaido to, kā jaunieši spēj projicēt savas vērtības un dzīvi tagadnē un nākotnē (*Narkeviča, 2010*). LU konferencē 2013. gada februārī vēlreiz varēja pārliecināties par P. Rikēra nozīmīgo atziņu, ka atvērtai sarunai gan ar pagātnes domātājiem, ar kultūras mantojumu, ar laikabiedriem, gan ar dažādu paaudžu sabiedrības locekļiem svarīgi ir mācīties dialoga kultūru un dialoga vērtības.

Nobeigums

Vēlētos akcentēt vērtību pārmantošanas ievirzes svarīgumu, katras paaudzes atbildību nākotnes sabiedrības veidošanā – cik katrs no mums spēj nodrošināt skolas jauniešiem vērtību piedāvājuma paritāti – terminālās un instrumentālās vērtības. Kādus rīkus valsts izglītības politikas veidotāji, kas ir arī nākotnes sabiedrības vērtību pasūtītāji, izmanto, lai uzturētu spēkā humānas sabiedrības paradigmu? Kas ir tās vērtības, kuras uztur cilvēka garu un attīsta viņu kā personību, un/vai monetārā – naudas – vērtība ir vienīgais veids, apgaismības līdzeklis labklājības mērķu sasniegšanai?

No vienas puses, finanšu un kapitāla tirgus, banku sektors, sadarbojoties ar izglītības politikas veidotājiem, izvirza savas stratēģijas, no citas puses, skolotāji 854 Latvijas vispārizglītojošās skolās ar savas paaudzes vērtību redzējumu, pieredzi, izpratni un atbildību piedāvā savu “vērtību grozu”. Izvērtējot pētījuma rezultātus, jauniešu domāšanā un mērķa izvirzīšanā vērojama nesamērība starp banku sektora vērtību piedāvājumu un skolēna šī brīža vajadzībām pēc vērtībām.

Neraugoties uz teorētiķu R. Inglehārta un U. Beka uzskatiem par centralizētas, pārvaldītas kultūras izmaiņu sekām, kas mainījušas tradicionāli uzturēto,

iepriekšējo vērtību teoriju nozīmību, mūsdienu jaunieši, būdami noteiktas kultūrtelpas – Latvijas kultūras – aģenti, pieņem iepriekšējo paaudžu atstāto kultūras mantojumu kā sev nozīmīgu, tikai piešķir tam sev svarīgas, citas nozīmes.

Iesākumā var likties, ka pārmērīga patērētājiizglītības kritika ir vispārīga un to grūti operacionalizēt un mērīt, t. i., pārbaudīt komercizglītības un finanšizglītības spiediena izmaiņu robežas jauniešu domāšanā, pierādot kvantitatīvo mērvienību izmaiņas. Tomēr pētījums “Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā” apstiprināja jauniešu izvēlēto vērtību kvalitatīvo izmaiņu rādījumus.

LITERATŪRA

1. Austruma, S. (2012). *Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā*. Promocijas darbs. Latvijas Nacionālā bibliotēka.
2. Baudrillard, J. (2004). *The Consumer Society: Myths and Structures*. London: Sage Publications.
3. Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
4. Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*, p. 140–141.
5. Beck, U. and Beck-Gernsheim, E. (2002). Losing the Traditional. In: *Individualization*. London: SAGE Publications, p. 6–7.
6. Beitnere, D. (2004). *Naratīva attiecības ar pašreferenci latviešu kultūras tekstuālajā telpā*. LU Raksti, 666. sēj. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 166. lpp.
7. Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.
8. *Finanšu un kapitāla tirgus mājaslapa*. Pieejams: <http://www.fktk.lv/> (sk. 30.01.2013.).
9. Gillon, M. S. (2004). *Boomer Nation: The Largest and richest Generation Ever, and How It Changed America*. Free Press, “Introduction”.
10. Inglehart, R. (2000). *Globalization and postmodern values*. The Washington Quarterly, vol. 23 (1), p. 215–216.
11. Inglehart, R., Weze, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge, University Press, New York.
12. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007–2013. gadam*. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html>, 14. lpp. (sk. 12.02.2013.).
13. *Konkursa “Jaunais finanšu eksperts” materiāli*. (2012). VISC arhīvs.
14. *Latvijas Bankas Naudas skola*. Pieejams: <http://www.naudasskola.lv/content/konkurss-nauda-maksla-sabiedriba#item1172> (sk. 05.02.2013.).
15. Latvijas Centrālā statistikas pārvalde. Datubāze. *Par 2011.gada tautas skaitīšanas galvenajiem provizoriskajiem rezultātiem*. Pieejams: <http://www.csb.gov.lv/notikumi/par-2011gada-tautas-skaitisanas-galvenajiem-provizoriskajiem-rezultatiem-33305.html> (sk. 06.11.2012.).
16. Latvijas Centrālā statistikas pārvalde. Datubāze. *TSG_11–13. Iedzīvotāji 7–17 gadu vecumā bez pamatizglītības pa statistiskajiem reģioniem republikas pilsētās un novados pēc skolas apmeklētības un skolas neapmeklētības iemesliem. 2011. gada tautas skaitīšana*. Pieejams: <http://www.csb.gov.lv/statistikas-temas/2011gada-tautas-skaitisana-datubaze-33609.html> (sk. 12.01.2013.).
17. Latvijas komercbanku asociācija. *Finanšu izglītības saturu veidos kopīgi finanšu sektors un IZM*. Pieejams: <http://www.bankasoc.lv/lv/aktualitates/jaunumi/jaunumi/finanshu-izglitibas-saturu-veidos-kopigi-finanshu-sektors-un-izm/> (sk. 20.11.2012.).
18. *Latvijas kultūras kanons 21. gs. jauniešiem. Konkursa materiāli*. (2013). VISC arhīvs.

19. Mullins, R. Baby boomers lag in preparing funerals, estates, etc. *The Business Journal of Milwaukee*. December 18, USA 1998 by Robert Mullins. Retrieved 2007. Pieejams: <http://www.bizjournals.com/milwaukee/stories/1998/12/21/focus3.html?page=all> (sk. 14.02.2013.).
20. Narkeviča, Ž. (2010). *Iztēle un valodas jaunrade: Pola Rikēra metaforas un stāstījuma teorijas hermeneitisks pētījums*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
21. Ozoliņas, Ž. (2012). *Cilvēkdrošība Latvijā un pasaulē. No idejas līdz praksei*. Rīga: Zinātne.
22. Platons. (2001). *Valsts*. Rīga: Zvaigzne ABC.
23. Šilņeva, L. (2003). *Sociālā darba vadība. Sociālā darba un sociālās pedagogijas augstskola "Attīstība"*. Rīga: Attīstība.
24. Willett, D. (2011). *The Pinch: How the Baby Boomers Took Their Children's Future - and Why They Should Give It Back*. Atlantic Books.
25. Zimmels, G. (2002). *Nauda modernajā kulturā*. LU Raksti, 629. sēj. Rīga: LU, 12.–38. lpp.
26. Бек, У. (2000). *Общество риска. На пути к другому модерну*. Москва: Прогресс-Традиция.
27. Бодрийяр, Ж. (2000). *В тени молчаливого большинства, или конец социального*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета.

Symmary

Nowadays the way of thinking of the young people has changed in comparison to the way of thinking of previous generation, which in Western sociology often is called Baby boomer generation. Young people, who in modern culture represent a particular group, have been influenced by the environment of consumer society, as well as by direction of state education policy towards the change of action and thinking of wealthy society. Its foundation is formed by such criteria as understanding of money value, career value and business sustainability. However, after examination of "The values of the young people in the consumer society of Latvia", the fact surfaces that the direction of state's welfare policy is not able to compensate a humane value alternative for future society. Young people are in condition of constant evaluation of change of values and they are required to examine and to accept their necessary values with fast and critical approach.

Banking sector, in cooperation with creators of educational policy, forms new post-cultural meanings of values in consciousness of the young people. Meanwhile, despite of different viewpoints, different generations living in the country with their conditions of acceptance of their values, have been able to consolidate themselves only in one field – preservation of cultural memory of the Latvian Cultural Canon.

The values of Cultural Canon represent something akin to punctuation marks or road markers that identify certain points of contact of intergeneration in the Latvia.

Keywords: value education, surplus value, consumer society, Baby boomer generation.

7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās raksturojums

Description on the 7-Year-Old Children's Social Adjustment

Līga Āboltiņa

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: ligaa@lu.lv

Raksta mērķis ir raksturot 7-gadīgu bērnu sociālo adaptēšanos un akcentēt sociālās adaptācijas programmas nozīmību turpmākā pedagoģiskā darbībā. Rakstā izstrādāta sociālās adaptēšanās definīcija, konkretizēti sociālās adaptēšanās komponenti un to līmeņi un raksturota izveidotā sociālās adaptācijas programma un 7-gadīgu bērnu sociālā adaptēšanās skolā.

Pētījuma iesaistīti 98 pirmo klašu skolēni, viņu vecāki un 3 skolotāji.

Noskaidrota 7-gadīgu bērnu sociālā gatavība skolai un sociālā adaptēšanās 1. klasē. Pētījumā iegūto pirmdatu analīze liecina, ka 7-gadīgu bērnu sociālā adaptēšanās notiek pakāpeniski – pedagoga mijiedarbībā ar 7-gadīgiem bērniem, ievērojot datu analīzes ieteikumus un tos iekļaujot sociālās adaptācijas programmas saturā.

Atslēgvārdi: 7-gadīgs bērns, sociālā adaptācija, sociālā adaptēšanās, sociālās adaptēšanās kritēriji un to līmeņi.

Ievads

Izglītība 21. gadsimtā tiek raksturota kā izglītība ilgtspējīgai attīstībai, kuras mērķis ir nodrošināt vispusīgu cilvēka attīstību. Lai tas varētu notikt, ir nepieciešama veiksmīga 7-gadīgā bērna sociālā adaptēšanās skolas vidē. Šāda adaptācija nozīmē, ka bērns ir iepazinis un apguvis skolas kā organizācijas sociālās normas, vērtību sistēmu, mērķus, uzvedības normas, savstarpējās saskarsmes veidu, nodrošinot iespējas īstenot sevi jaunā sociālā vidē. Mūsdienų izglītības paradigmā mācīšanās tiek uzskatīta par zināšanu konstruēšanas procesu, mācīšanās dominante tiek nomainīta pret skolēnu patstāvīgu mācīšanos, kas attīsta cilvēka spējas orientēties zināšanās, informācijas ieguvē, problēmu risināšanā.

Salīdzinoši maz ir pētījumu par bērnu sociālo adaptēšanos 1. klasē, pedagoģijā vairāk tiek aplūkots jēdziens “adaptēšanās”.

Pamatā adaptēšanās tiek raksturota, pamatojoties uz bērna fizioloģiskajiem, psiholoģiskajiem un bioloģiskajiem aspektiem.

Tradicionāli bērnu adaptēšanās skolā tiek izprasta kā lineārs process. Pirmkārt, pastāv tendence interpretēt bērnu adaptēšanās grūtības skolā, izmantojot garīgās veselības paradigmas, kā arī morāles un pesimistiskas perspektīvas, nevis uzsverot izglītības un pedagoģiskos elementus, kas ir netieši saistīti ar

adaptācijas procesu (Barth & Parke, 1993; Lightfoot, Sarach 1978). Otrkārt, adaptācija tiek skaidrota saistībā ar bērna sekmēm un attīstības rezultātiem (Alexander & Entwisle, 1988; Barnett, 1995; Campell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal & Ramey, 2001; OECD, 2001; OECD, 2006; The Norwegian Institute of Public Health, 2010–2013). Tiek raksturoti plašāki koncepti, kas ietver sociālos, politiskos, kultūras, emocionālos un kognitīvos faktorus kā vienlīdz svarīgus pielāgošanās aspektus (Parker & Asher, 1987; Lopes et al., 2012). Treškārt, pētījumi par bērnu adaptēšanos veikti saistībā ar dažādiem faktoriem, piemēram, bērna spējam, apstākļiem klasē vai ģimenē (Dockett & Perry, 2004; Fabian & Dunlop, 2006). Ceturtkārt, nosauktie adaptācijas pētījumi ir vērsti uz situāciju raksturošanu, nepiedāvājot iespējamus risinājumus. Tāpēc bija nepieciešams, pamatojoties uz teorētisko nostādņu par sociālo adaptēšanos analīzi, izstrādāt 7-gadīgu bērnu sociālās adaptācijas programmu un raksturot 7-gadīgu bērnu sociālo adaptēšanos 1. klasē.

7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās teorētiskais pamatojums

7-gadīgu bērnu sociālā adaptēšanās skolā nav prioritāte (Āboltiņa, Bērziņa, Kaša, Kļave, Līdaka, Lulle, Rakēviča, 2008), ko, pēc raksta autoru domām, nosaka vecāku pieprasījums – vēlme redzēt savus bērnus gudrus un zinošus, vienlaikus neapzinoties, ka vēl arvien notiek bērna socializācija, tiek iegūta sociālā pieredze, kas ir vienlīdz svarīga kā bērna kognitīvā attīstība. Līdz ar to secināms, ka vecākiem un sabiedrībai kopumā nav skaidri pamatizglītības pamatuzdevumi un tas, kā norit pedagoģiskais process 1. klasē.

Analizējot personības psihiskās un sociālās attīstības komponentus, secināms, ka 7-gadīgam bērnam pirmais pusgads skolā ir īpaši sarežģīts. Atšķirībā no pirmsskolas, kad zināšanas apgūtas lielākoties nepatvaļīgi bērniem ierastās un interesantās nodarbēs, skolā tiek noteikti citi zināšanu apguves mehānismi. Pēc sociālās attīstības kritērijiem skolā kā primārā prasība izvirzīta prasme komunicēt un sadarboties, t. i., prasme darboties kolektīvā, spēt kontaktēties ar vienaudžiem un pieaugušajiem, respektēt citu viedokli un piedāvāt savu, iesaistīties mācību darbībā, kas kopumā veido bērna sociālo koptēlu, no kā atkarīga bērna sociālā adaptēšanās un līdz ar to arī tālākā attīstības perspektīva sabiedrībā. Savukārt izvirzīto prasību pieņemšanu nosaka bērna pārdzīvojums. Atkarībā no tā, kā tiks organizēta sociālā adaptācija, kādas emocijas tā bērnos radīs un kā attīstīsies pārdzīvojumā, iespējama 7-gadīga bērna sociālā adaptēšanās 1. klasē skolā un skolēna sekmes turpmākajā skolas dzīvē (Иванова, 2007; Лямина, 2007).

Pamatojoties uz pārmaiņām 21. gadsimta pedagoģijā, kurā mācīšanas dominante tiek nomainīta pret skolēnu patstāvīgu mācīšanos, mainīties ir jēdziens “**sociālā adaptācija**” skaidrojams, kas saistāms ar ārējiem un iekšējiem faktoriem, kuri to raksturo. Sociālā adaptācija nenotiek bez mērķtiecīgas bērna darbības sekmēšanas, bērna apzināta aktivitāte to pastiprina, izmantojot savas īpašības un vides iespējas (Налчаджян, 1988).

Apkopojot teorētiskās nostādnes (Налчаджян, 1988; Кузнецов, 1991; Piaget & Inhelder, 2000; Пеан, Кудашев, Баранов, 2006; Vikmane, 2009; Пеан, 2011), izveidota sociālās adaptēšanās definīcija.

Sociālā adaptēšanās ir attīstības pazīme sociālajā vidē, un tās efektīvatāti pētījumā nosaka 7-gadnieka kā indivīda un sociālās vides mijsakarības, kas nodrošina bērna iespējas sevis īstenošanā jaunā sociālā vidē – 1. klasē –, respektējot sociālās vides nostādnēm atbilstīgu paņēmieni un formu izvēli.

Mūsdienu pedagoģijas teorijās un praksē nepastāv noteikti sociālās adaptēšanās komponenti, tie aplūkojami mijiedarbībā ar sociālo vidi (Налчаджян, 1988; Vikmane, 2009). Pamatojoties uz 7-gadīga bērna sociālās adaptēšanās raksturotājiem, faktoriem un attīstības likumībām, tika izstrādāti 7-gadīga bērna sociālās adaptēšanās struktūras komponenti:

- komunikācija un sadarbība;
- sociālā loma – skolēns;
- emocijas izziņas darbībā;
- pašvērtējums.

Katram komponentam izvirzīti atbilstoši sociālās adaptēšanās līmeņi, kas raksturo sociālās adaptēšanās rādītājus un atbilst šādiem apzīmējumiem: 1 – nekad jeb *nepietiekami*, 2 – reti jeb *gandrīz pietiekami*, 3 – dažreiz jeb *pietiekami*, 4 – bieži jeb *optimāli* un 5 – vienmēr jeb *augsti* (Жмыриков, 1989; Пеан, Кудашев, Баранов, 2006; Пеан, 2011; Lopes et al., 2012).

7-gadīgu bērnu sociālās adaptācijas programmas raksturojums

Lai sekmētu 7-gadīgu bērnu sociālo adaptēšanos skolā, pamatojoties uz teorētisko nostādņu analīzi, tika izstrādāta sociālās adaptācijas programma.

Akcentējot galvenās programmu pamatnostādnes, izveidotā 7-gadīgu bērnu adaptācijas programma salīdzināta ar citu autoru izstrādātajām 1. klašu skolēnu adaptācijas programmām (sk. 1. tabulu).

Izveidotās programmas uzdevumi atklāj 7-gadīga bērna sociālās adaptēšanās būtību, lai jaunajā sociālā vidē – skolā – bērns labi justos un varētu sevi paust darbībā. Satura un tā īstenošanai piemērotu darba organizācijas formu, metožu un paņēmieni izvēli noteica 7-gadīgā bērna vajadzības, piemēram, pēc fiziskās un psiholoģiskās drošības, sadarbības, pašapliecināšanās, un intereses, kas saistītas ar sevis apliecināšanu saskarsmē un sadarbībā ar citiem, tā apgūstot jaunas zināšanas un prasmes un nostiprinot un pilnveidojot jau apgūto, ko raksturo programmas rezultāts (Пеан, Кудашев, Баранов, 2006; Пеан, 2011, Lopes et al., 2012).

Sociālā adaptēšanās katram bērnam ir individuāls process, ko ietekmē dažādi ārējie un iekšējie faktori (Налчаджян, 1988; Выготский, 2005). Tāpēc izveidotā sociālās adaptācijas programmā ietverti uzdevumi turpmākai adaptēšanās sekmēšanai, nosaucot konkrētas prasmes, ko 7-gadīgi bērni vingrinās un mācās.

Pedagoģiskās un psiholoģiskās atziņās norādīts bērna adaptēšanas ilgums (Тонкова-Ямпольская, 1981; Ватутина, 1983; Звездина, Сухарева, Жигарева, 2009), tomēr prakse rāda, ka arī sociālās adaptēšanās ilgums katram bērnam ir individuāls un atšķirīgs, izveidotai sociālās adaptācijas programmai paredzot lielāku apjomu nekā citās 1. klašu skolēnu adaptācijas programmās.

1. tabula

7-gadīgu bērnu adaptācijas programmas komponenti salīdzinājumā ar citām 1. klašu skolēnu adaptācijas programmām

7-year-old children's components of the adaptation program compared to other adaptation programs for 1st grade pupils

Programmu komponenti	1. klašu skolēnu adaptācijas programmās	Izveidotajā 7-gadīgu bērnu adaptācijas programmā
Uzdevumi	Vispārināti, konkrēti neatklājot, ko vēlas sasniegt (piemēram, klases telpas, skolas telpu, tuvākās skolas apkārtnes iepazīšana)	Konkretizēti un orientēti uz sociālo adaptēšanos skolas vidē (piemēram, iepazīstas un mācās sadarboties ar klases audzinātāju un sola biedru, ar citiem klasesbiedriem, mācās risināt un pieņemt lēmumus dažādās skolas situācijās utt.)
Saturs	Atšķirīgs, galvenokārt orientēts uz skolas fiziskās vides iepazīšanu	Atklāts tematos, pamatojoties uz 7-gadīga bērna attīstības likumībām, vajadzībām un interesēm (1. diena – iepazīšanās diena, 2. diena – sadarbošanās diena, 3. diena – ceļojumu diena utt.)
Darba organizācijas formas, metodes un paņēmieni	Frontāli, mācību darbības metodes – darbs ar attēliem, atbildes uz jautājumiem, pārrunas u. c.	Pāru un grupu darbs, interaktīvās darbības metodes un metodiskie paņēmieni
Rezultāts	Zināšanas (piemēram, zina, kur atrodas sporta zāle, ēdnīca, bibliotēka utt.)	Zināšanas un prasmes (piemēram, pazīst savus klasesbiedrus, prot uzrunāt, nosaucot klasesbiedra vārdu)
Uzdevumi turpmākai adaptēšanās sekmēšanai	Nav minēti	Nosauktas konkrētas prasmes, ko vingrinās un mācās, piemēram, vingrinās sakārtot skolas piederumus somā, mācās vērtēt savu uzvedību u. tml.
Apjoms	Aptuveni 9 stundas (1–3 dienas)	30 stundas (pirmā septembra nedēļa, katru nākamo nedēļu 2 stundas – sociālās zinībās un klases stundās)

7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās pirmdatu analīze

Rakstā analizēti pētījuma pirmdati, kuru ieguvei izmantotas šādas metodes:

- anketēšana;
- pedagoģiskā novērošana;
- pārrunas ar 7-gadīgiem bērniem.

Pētījuma bāze: Rīgas X vidusskolas 98 pirmo klašu skolēni un 98 viņu vecāki, 3 skolotāji.

Pētījumā ietvertas divas izlases – A grupa (pirmā klase (33 pirmklasnieki), kurā tika aprobēta raksta autores izstrādātā sociālās adaptācijas programma), un B grupa (2 pirmās klases (65 pirmklasnieki), kurā netika aprobēta izstrādātā sociālās adaptācijas programma). Vecāku anketēšanas mērķis ir noteikt 7-gadīgu bērnu gatavību skolai un adaptēšanos jaunā vidē.

Anketēšana tika veikta mācību gada sākumā – septembra pirmajā mācību nedēļā, kad 7-gadīgi bērni bija uzsākuši skolas gaitas. Līdz 7-gadīga bērna skolas gaitu uzsākšanai vecāki var objektīvi raksturot sava bērna sociālās adaptēšanās situāciju tās sākumizpētē.

Vecāku anketēšanā iegūtie dati, pamatojoties uz Kolmogorova-Smirnova kritērija noteikšanu, liecina, ka dati atbilst statistiski normālam sadalījumam, tāpēc vecāku anketēšanas datu turpmākajā interpretācijā tiks izmantota parametriskā metode T-tests (*T-test*), kas noteiks vecāku atbilžu atšķirības A un B grupā.

Aprēķinot 7-gadīgu bērnu sociālās gatavības vidējo aritmētisko vērtību (*Mean*) (sk. 2. tabulu), vecāku anketēšanas dati liecina, ka B grupā salīdzinājumā ar A grupu sākumdati ir vienādi vai gandrīz vienādi.

2. tabula

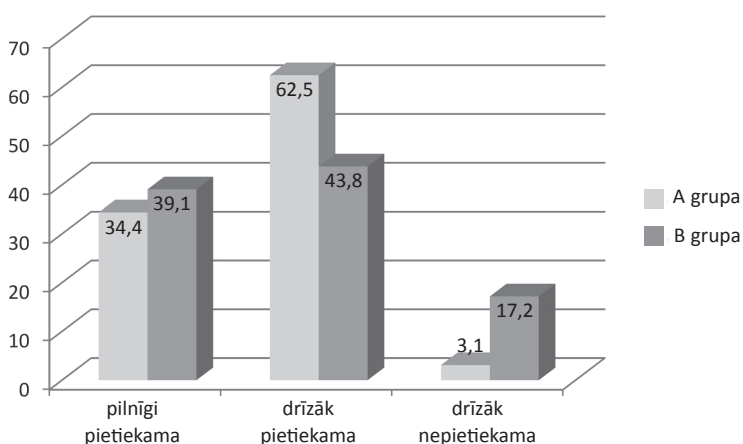
Bērnu sociālā gatavība skolai – vidējā aritmētiskā vērtība
The value of the arithmetic mean of children's social school readiness

Grupas tips	Kopējais vidējais no q 1 līdz q 20	
	N	Mean
B	65	3,9
A	33	3,8

Vidējais aritmētiskais A grupā ir 3,8, B grupā 3,9, kas pēc vērtējuma skalas, kurā iekļauti vērtējumi no zemākā 1 līdz augstākajam 5, liecina par 7-gadīgu bērnu *pietiekamu* sociālo gatavību skolai.

Vecāki bērnu gatavību skolai (sk. 1. attēlu) vērtē kā *gandrīz pietiekamu* – A grupā 62,5%, B grupā 43,8%. Tas liecina, ka 7-gadīgiem bērniem, uzsākot mācības 1. klasē, sociālās adaptācijas programmā nepieciešams atkārtot un nostiprināt pirmsskolā apgūtās zināšanas un prasmes. Bērnu gatavību skolai ar rādītāju *gandrīz pietiekama* A grupā vērtē 34,4%, B grupā 39,1% vecāku. Daļa vecāku – A grupā 3,1%, B grupā 17,2% – atzīst, ka 7-gadīgi bērni ir *nepietiekami* gatavi skolas gaitām. Secināms, ka procentuāli lielākā daļa 7-gadīgu bērnu, pēc vecāku viedokļa, skolas gaitas uzsāk nepilnīgi sagatavoti, un tas ietekmē bērnu sociālo adaptēšanos 1. klasē (Dockett & Perry, 2002) un liek sociālās adaptēšanās programmā iekļaut sociālās prasmes, kas atbilst pirmsskolas izglītības plānotajiem rezultātiem sociālā jomā (MK noteikumi Nr. 533, 2012).

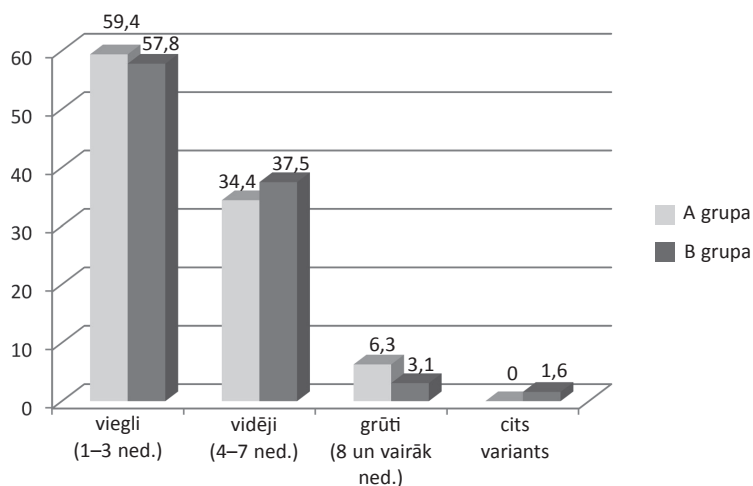
Pēc vecāku anketēšanas datiem, bērni jaunajā vidē adaptējas *viegli* – A grupā 59,4%, B grupā 57,8% gadījumu (sk. 2. attēlu), procentuāli mazāk bērnu



1. attēls. 7-gadīgu bērnu gatavība skolai
The 7-year-old children's readiness for school

jaunajā vidē adaptējas *vidēji* – A grupā 34,4%, B grupā 37,5% gadījumu. Bērni jaunajā vidē adaptējas *grūti* – A grupā 6,3% un B grupā 6,1% gadījumu, un jau pētījuma sākumā redzams, ka lielāka uzmanība jāpievērš tiem 7-gadīgiem bērniem, kuru vecāki bērnu adaptēšanos jaunā vidē raksturojuši kā grūtu.

Atbilstoši variantā *cits variants* vecāki norādījuši, ka bērnu adaptēšanās vidē atkarīga no pedagoga – kā bērns tiek ievadīts jaunajā vidē, kā tiek organizēta un norit pedagoga sadarbība ar bērnu. Kopumā lielākā daļa 7-gadīgu bērnu jaunajā vidē adaptējas viegli un, pēc vecāku viedokļiem, adaptēšanās bērniem nerada problēmas. Secināms, ka nav būtisku atšķirību starp A un B grupas vecāku



2. attēls. Bērnu adaptēšanās jaunā vidē
Children's adjustment in a new environment

viedokļiem un turpmākā sociālās adaptācijas programmas aprobācijā uzmanība pievēršama pedagoga sadarbībai ar 7-gadīgu bērnu.

Vecāku atbilžu dažādība (*Std. Deviation*) salīdzinājumā ar kopējiem vidējiem rādītājiem A un B grupā liecina par vecāku viedokļu atšķirību, viņi 7-gadīgu bērnu sociālo gatavību skolai vērtē augstāk un zemāk nekā ir vidējā aritmētiskā vērtība.

Bērnu skolas gaitu uzsākšanu vecāki A un B grupā vērtē atšķirīgi (sk. 3. attēlu).

A grupā *bez grūtībām* skolas gaitas uzsākuši 54,8%, B grupā 44,6% bērnu, savukārt *ar grūtībām* A grupā 45,2%, B grupā 55,4% bērnu. Tas liecina par skolas gaitu uzsākšanas atšķirībām starp A un B grupu. Iegūtie dati par 7-gadīgu bērnu skolas gaitu uzsākšanu *ar grūtībām* un *bez grūtībām* norāda, ka A un B grupā tie ir skaitliski proporcionāli, un apstiprina raksta ievadā pausto domu par 7-gadīgu bērnu skolas gaitu uzsākšanas problēmām, bet ir pretrunā ar iepriekš teikto par bērnu adaptēšanos jaunā vidē.

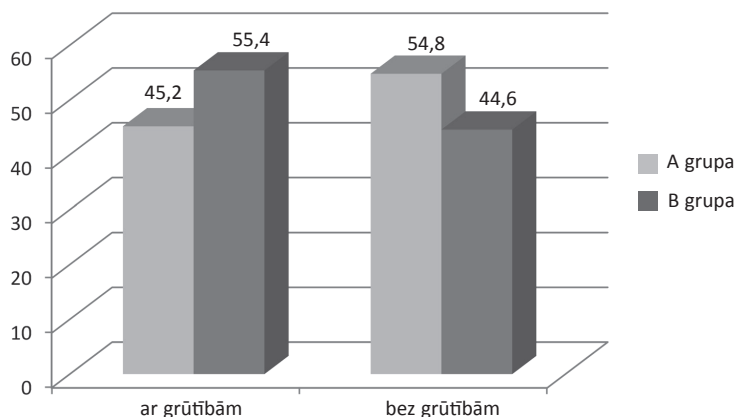
Apkopojot iepriekš analizēto, secināms, ka A un B grupā vecāku anketēšanas pirmdati par bērnu sociālo gatavību skolai ir savstarpēji vienādi vai gandrīz vienādi, tātad 7-gadīgiem bērniem, uzsākot skolas gaitas, abās klašu grupās ir salīdzinoši vienāda vai gandrīz vienāda sociālā gatavība skolas gaitām.

Izzinot, kāds ir 7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās līmenis 1. klasē, tika veikta novērošana.

Lai skolotāji varētu bērnus iepazīt un novērot, bija nepieciešamas vismaz divas nedēļas, kas sakrita ar adaptācijas programmas aprobācijas laiku.

Aprēķinot 7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās vidējo aritmētisko vērtību (*Mean*) (sk. 3. tabulu), tika secināts, ka A grupā salīdzinājumā ar B grupu sākumdati nav vienādi.

Novērojuma vidējā aritmētiskā vērtība A grupā ir augstāka (3,5) nekā B grupā (2,9). Tas liecina, ka kopumā A grupā bērni ir *pietiekami* sociāli adaptējušies, savukārt B grupā tie ir *gandrīz pietiekami* sociāli adaptējušies, un apstiprina



3. attēls. 7-gadīgu bērnu skolas gaitu uzsākšana
The 7-year-old children's school enrolment

3. tabula

7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās rādītāju vidējā aritmētiskā vērtība
The value of the arithmetic mean of children's social school readiness

Grupās tips	Kopējais vidējais no q 1 līdz q 20	
	N	Mean
B	65	2,9
A	33	3,5

sociālās adaptācijas programmas nepieciešamību, kas sekmētu 7-gadīgu bērnu sociālo adaptēšanos 1. klasē.

Turpmāk analizēta A grupa, kurā tiek aprobēta sociālās adaptācijas izmēģinājuma programma. B grupa pētījumā nepieciešama, lai raksturotu izmaiņas starp A grupu jeb eksperimentālo klasi un B grupu jeb kontrolklasi.

Raksturojot sociālās adaptēšanās zemākos vidējos rādītājus A grupā (sk. 4. tabulu), secināms, ka pēc komponenta *komunikācija un sadarbība* kritērijiem *verbālā komunikācija ar vienaudžiem* un *verbālā komunikācija ar pieaugušajiem* sociālā adaptēšanās novērtēta ar vidējo vērtējumu 2,6 un 2,7, kas atbilst *gandrīz pietiekamam* sociālās adaptēšanās līmenim un norāda, ka bērniem grūtības sagādā verbālā komunikācija ar vienaudžiem un pieaugušajiem.

4. tabula

Sociālās adaptēšanās zemākie vidējie rādītāji A un B grupā
The lower average indicators of social adjustment within groups A and B

Sociālās adaptēšanās komponents	Sociālās adaptēšanās kritēriji	Grupās tips	N	Mean
SADARBĪBA UN KOMUNIKĀCIJA	Verbālā komunikācija ar vienaudžiem	B grupa	65	3,1
		A grupa	33	2,6
	Verbālā komunikācija ar pieaugušajiem	B grupa	65	2,9
		A grupa	33	2,7

7-gadīgi bērni skolas gaitas 1. klasē uzsāk, nepietiekami iepazīnuši savus skolotājus un klasesbiedrus. Kaut arī pirmo klašu skolēniem pirms skolas gaitu uzsākšanas tiek organizētas iepazīšanās dienas ar skolotājiem un nākamajiem klasesbiedriem, tas nav pietiekami, lai skolā 7-gadīgi bērni patstāvīgi verbāli komunicētu ar vienaudžiem, skolotājiem un citiem pieaugušajiem.

Iespējams, ir bērni, kas ir pazīstami no pirmsskolas vecuma, jo kopā apmeklējuši pirmsskolas izglītības iestādi, tomēr lielākā daļa bērnu savstarpēji vēl ir sveši un nepieciešams citam citu iepazīt tuvāk, lai verbāli komunicētu. Sociālās adaptācijas programmā vairāk iekļaujami uzdevumi, kuros 7-gadīgi bērni var labāk iepazīt savus klasesbiedrus, skolotājus un citus pieaugušos, apgūt komunicēšanas nosacījumus, lai nostiprinātu prasmi verbāli komunicēt.

Turpmākajā 7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās analizē minēti tie sociālās adaptēšanās rādītāji, kuri ir zemāki par katras grupas kopējo vidējo vērtējumu (A grupā 3,5, B grupā 2,9).

Citi A grupas sociālās adaptēšanās rādītāji, kuri ir zemāki par šīs grupas kopējo vidējo vērtējumu, apkopoti 5. tabulā. A grupas sociālās adaptēšanās rādītāji attēloti salīdzinājumā ar B grupas rādītājiem.

5. tabula

Citi A grupas sociālās adaptēšanās rādītāji, kuri ir zemāki par grupas kopējo vidējo vērtējumu

Other indicators of social adjustment in Group A which are lower than the total average rating of the group

Sociālās adaptēšanās komponenti	Sociālās adaptēšanās kritēriji	Grupas tips	N	Mean
EMOCIJAS UN PĀRDZĪVOJUMS MĀCĪBU DARBĪBĀ	Emocionālās reakcijas un paškontrolē	B grupa	65	3,0
		A grupa	33	3,1
	Pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā	B grupa	65	3,3
		A grupa	33	3,2
	Tolerance (ieciētība) pret citādo (vienaudžiem)	B grupa	65	3,1
		A grupa	33	3,2
PAŠVĒRTĒJUMS	Savu neveiksmju vērtējums	B grupa	65	2,9
		A grupa	33	3,2
	Savas mācību darbības vērtējums	B grupa	65	2,4
		A grupa	33	3,2
	Savas uzvedības (skolā) vērtējums	B grupa	65	2,7
		A grupa	33	3,2
SOCIĀLĀ LOMA – SKOLENS	Dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos	B grupa	65	3,2
		A grupa	33	3,2

A grupas sociālās adaptēšanās rādītāji, kuri ir zemāki par grupas kopējo vidējo vērtējumu (3,5), pirmkārt, atbilst komponenta *emocijas un pārdzīvojums mācību darbībā* kritērijiem *emocionālās reakcijas un paškontrolē*, *pozitīvais pārdzīvojums mācību darbībā* un *tolerance (ieciētība) pret citādo (vienaudžiem)*. Tas liecina, ka 7-gadīgi bērni mācību darbībā prot *pietiekami* gan paust, gan kontrolēt situācijai atbilstošas emocijas. Bērni jaunajā skolas vidē vēl nav pilnīgi iejukušies, jūtas nedroši, nepārliciecināti, un tas atspoguļojas viņu emocijās un pārdzīvojumos. Sociālās adaptācijas programmas aprobācijā izvirzāmi uzdevumi, kas palīdzētu 7-gadīgiem bērniem pārvarēt nedrošuma barjeru, paust un kontrolēt emocijas un pārdzīvojumus atbilstoši mācību situācijai.

Otrkārt, A grupas sociālās adaptēšanās rādītāji, kuri ir zemāki par grupas kopējo vidējo vērtējumu, atbilst komponenta *pašvērtējums* kritērijiem *savu neveiksmju vērtējums*, *savas mācību darbības vērtējums* un *savas uzvedības (skolā) vērtējums*. Kritēriju *savas mācību darbības vērtējums* un *savas uzvedības (skolā) vērtējums* rādītāji arī B grupā ir zemāki par kopējo vidējo šīs grupas vērtējumu 2,9. 7-gadīgi bērni prot *pietiekami* vērtēt savas neveiksmes, mācību darbību un uzvedību skolā. Arī šie rādītāji liecina par bērnu nepārlicinātību un nedrošību paust vērtējumu, tāpēc sociālās adaptācijas programmā jāiekļauj darbības, kas sekmētu 7-gadīgu bērnu pašvērtējuma prasmes.

Treškārt, A grupas sociālās adaptēšanās rādītāji, kuri ir zemāki par grupas kopējo vidējo vērtējumu, atbilst komponenta *sociālā loma – skolēns* kritērijam *dalība klases (skolas) rīkotajos pasākumos*, kurus bērni *pietiekami* atbalsta. Pirmās divas nedēļas ir salīdzinoši mazs periods, lai bērni pēc savas iniciatīvas un ar savu dalību atbalstītu dažādus klases un vēlāk skolas pasākumus. Pirmajās divās nedēļās ir notikušas sporta un ekskursiju dienas. Bērni šajos pasākumos piedalījušies kā dalībnieki pēc skolotājas ierosmes. Sociālās adaptācijas programmas aprobācijā 7-gadīgi bērni iesaistāmi dažādās aktivitātēs, kas nostiprinātu bērnu iniciatīvu un dalību klases un skolas pasākumos.

Kopumā secināms, ka A grupā sekmējami visi sociālās adaptēšanās kritēriji, jo nevienā no tiem nav uzrādīts *optimāls* vai *augsts* rādītājs. Tomēr vairāk uzsverama 7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās komponentu *pašvērtējums*, *emocijas* un *pārdzīvojums mācību darbībā* un *komunikācija un sadarbība* attīstības sekmēšana.

Ievērojot triangulāro pieeju (vecāki, skolotāji un bērni) datu analizē, pētījumā iekļautas pārrunas ar 7-gadīgiem bērniem. Pārrunu mērķis bija raksturot 7-gadīgu bērnu dažādos sociālās adaptēšanās gadījumus. Pamatojoties uz pētījuma sākumā veiktās novērošanas datiem, tika izvēlēti 24 bērni, no tiem 12 bērni jau pētījuma sākumā bija adaptējušies bez grūtībām un 12 bērniem bija izteiktas sociālās adaptēšanās grūtības.

Pārrunās tika iekļautas četras jautājumu grupas, kas atbilst sociālās adaptēšanās kritērijiem un raksturo 7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās atšķirīgos gadījumus.

Pētījuma gaitā notika trīs pārrunas, katrā piedalījās astoņi bērni no katras pirmās klases. Pamatojoties uz pārrunās atklāto saturu, pārrunas transkribētas.

Pārrunu analīze apkopota secinājumos atbilstoši katram sociālās adaptēšanās komponentam. A un B grupas bērnu izteiktie viedokļi par pētāmo problēmu ir salīdzinoši līdzīgi, tāpēc aplūkoti kopā, atsevišķi nenodalot A un B grupas bērnu viedokļus.

KOMUNIKĀCIJA UN SADARBĪBA

- 7-gadīgiem bērniem skolā patīk sadarboties ar klasesbiedriem, izņemot gadījumus, kad bērni viens pret otru izrāda agresiju.
- Sadarbība ar klasesbiedriem bērniem sagādā pozitīvas emocijas, īpaši, ja var kopā paspēlēties.
- Sadarbība ar skolotāju biežāk notiek tad, ja nepieciešama palīdzība un drošības sajūta.

SOCIĀLĀ LOMA – SKOLĒNS

- Sociālās lomas “skolēns” izpratne 7-gadīgiem bērniem galvenokārt saistās ar skolas piederumu lietošanu un bioloģisko vecumu.
- Mācīties patīk, ja tas nesagādā grūtības un nerada nogurumu, un mācību darbībā tiek izmantotas dažādas spēles un rotaļas.
- Zina, kā rīkoties dažādās situācijās skolā, un atbilstoši rīkojas vai lūdz palīdzību skolotājam.

EMOCIJAS MĀCĪBU DARBĪBĀ, TO PĀRDZĪVOJUMS

- Pozitīvas emocijas izraisa skolas draugi, kopīgas nodarbes (izskriešanās ārā, paspēlēšanās), jo bērni var justies brīvi un nepiespiesti.
- Savas emocijas pauž atkarībā no situācijas, ko nosaka klasesbiedri (izrāda, ja arī citi var priecāties, neizrāda, ja var sagādāt nepatīkamas emocijas citiem).
- Skolā nejūtas labi, ja neveicas mācībās un kāds dara pāri, un nav pieaugušo (vecāku, skolotāju) atbalsta.
- Mācību stundās jūtas priecīgi, ja visu saprot un nav jāgarlaikojas.

PAŠVĒRTĒJUMA PRASMES

- Ja skolā kaut kas neveicas, lūdz palīdzību skolotājam, vecākiem, klasesbiedriem, kā arī izliekas, ka visu saprot, lai citi klasesbiedri nedomā ko sliktu.
- Savu uzvedību skolā vērtē, pamatojoties uz skolotāja izteikto vērtējumu (bar, paslavē u. tml.).
- Visvairāk skolā nepatīk darbi, kas prasa piepūli un pacietību.
- Ja kaut kas nepatīk, mēģina sevi piespiest un darbu pēc iespējas ātrāk izdarīt vai par to informēt skolotāju.

Secinājumi

1. Kaut arī adaptēšanās jaunā vidē bērniem grūtības nesagādā, tomēr A grupā 45,2%, B grupā 55,4% bērnu skolas gaitas uzsāk ar dažādām grūtībām. Izvērtējot minētās grūtības pēc vecāku anketēšanas, pedagoģiskā novērojuma un pārrunām ar bērniem, secināms, ka 1. klasē nepieciešama tāda pedagoģiskā procesa organizēšana un vadīšana, kurā 7-gadīgam bērnam iespējams no rotaļu un spēļu darbības pirmsskolā pakāpeniski iesaistīties interaktīvā mācību darbībā ar spēļu un rotaļu elementiem 1. klasē, mācību satura apguvē ievērojot pamatizglītības mācību priekšmetu standartu prasības.
2. Pēc vecāku anketēšanas datiem, A un B grupas bērnu sociālā gatavība skolai būtiski neatšķiras. Savukārt bērnu novērošanas rezultāti liecina, ka A un B grupas bērnu sociālā adaptēšanās skolai būtiski atšķiras.
3. Novērojuma vidējā aritmētiskā vērtība A grupā ir augstāka (3,5) nekā B grupā (2,9). Pamatojoties uz darbā izstrādātajiem sociālās adaptēšanās līmeņiem, var secināt, ka kopumā A grupā bērni ir pietiekami sociāli adaptējušies, savukārt B grupā gandrīz pietiekami sociāli adaptējušies un

- apstiprina sociālās adaptācijas programmas nozīmību 7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās procesā.
4. Lai gan A grupā salīdzinājumā ar B grupu sociālās adaptēšanās rādītāji ir augstāki, pētījuma rezultāti liecina, ka arī A grupā papildināmi visi sociālās adaptēšanās kritēriji, jo nevienā no sociālās adaptēšanās kritērijiem nav uzrādīts optimāls vai augsts rādītājs.
 5. Analizējot, kādas ir bijušas pārrunas ar 7-gadīgiem bērniem, secināms, ka bērnu sociālajā adaptācijā īpaši akcentējams pedagoga atbalsts. Pamatojoties uz pedagoga elastību un pozitīvu attieksmi pret audzēkņiem, 7-gadīgi bērni skolā var apmierināt vajadzību pēc drošības izjūtas, lūgt un saņemt palīdzību, paust patstāvību, empātiju un mācīties vērtēt savu rīcību.
 6. Ir apzināta 7-gadīgu bērnu sociālā adaptēšanās skolā, kas, balstoties uz pirmdatu analīzi, pierāda, ka pētījumu nepieciešams turpināt atbilstoši šādai pedagoģiskai darbībai: atbilstoši pirmdatu analīzes rezultātiem jāveic korekcijas sociālās adaptācijas programmas saturā, izvērtējot un pamatojot 7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās atšķirīgos gadījumus, jāturpina sociālās adaptācijas programmas īstenošana un jāveic atkārtots 7-gadīgu bērnu sociālās adaptēšanās novērojums, lai noteiktu viņu sociālās adaptēšanās dinamiku.

LITERATŪRA

1. Alexander, Karl L., Entwisle, Doris R. (1988). *Achievement in the First Two Years of School: Patterns and Processes Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 217 53.1. Chicago, IL, U. S. A.: University of Chicago Press, vol. 53, No. 2.
2. Āboliņa, L., Bērziņa, Ž., Kaša, R., Kļave, E., Līdaka, A., Lulle, A., Rakēviča, I. (2008). *Pirmsskola kā stiprs pamats*.
3. Barnett, S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, vol. 5 (3), p. 25–50.
4. Barth, I. M., & Parke, R. D. (1993). Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 39 (2), p. 173–195.
5. Campbell, F., Pungello, E., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, vol. 37 (2), p. 231–242.
6. Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's Ready for What? Young Children Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 3, No. 1, p. 1–2.
7. Fabian, H., Dunlop, A. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>
8. Lightfoot, S. (1978). *World apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books, xiii, 257 p.
9. Lopes, P., Mestre, J., Guil, R., Kremenitzer, J., Salovey, P. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Aocial Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational search Journal*, No. 4, August, p. 710–742.
10. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām. Ministru kabineta noteikumi Nr. 533*. Pieejams: <http://www.likumi.lv> (sk. 29.04.2013.).

11. OECD. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
12. OECD. (2001). *Starting Strong I: Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
13. Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). *Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?* Psychological Bulletin.
14. Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *Die Psychologie des Kindes. Aus dem Französischen von Lorenz Häfliger*. Ungekürzte Ausg., 8 Aufl. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, S. 169.
15. Vikmane, B. (2009). *Socializācija ģimenē*. Liepāja: LiePA, 43 lpp.
16. Ватутина, Н. Д. (1983). *Ребёнок поступает в детский сад*. Москва: Просвещение.
17. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития ребенка*. Москва: Эксмо, 512 с.
18. Звездина, И. В., Сухарева, Л. М., Жигарева, Н. С. (2009). Особенности формирования здоровья младших школьников в динамике обучения. И. В. Звездина и др. *Российский педиатрический журнал*, № 2, с. 8–11.
19. Жмырков, А. Н. (1989). *Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения*. Автореф. дис. канд. псих. Наук. Л., 25 с.
20. Иванова, М. Н. (2004). Воспитание в первом классе: (из опыта работы). М. Н. Иванова, И. А. Нахалова. *Начальная школа плюс До и После*, № 1, с. 10–17.
21. Кузнецов, П. С. (1991). *Адаптация как функция развития личности*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 73 с.
22. Лямина, Е. М. (2007). Программа организации процесса адаптации первоклассников к школьному обучению: подпрограмма к Образовательной программе школы. Е. М. Лямина. *Завуч начальной школы*, № 6, с. 74–87.
23. Налчаджян, А. А. (1988). *Социально- психическая адаптация личности*. Ереван, 340 с.
24. Реан, А. А. (2001). *Общая психология и психология личности*. АСТ, 639 с.
25. Реан, А. А., Кудашев, А. Р., Баранов, А. А. (2006). *Психология адаптации личности*. СПб., 2002. М., 480 с.
26. Тонкова-Ямпольская, Р. В., Шмиот-Кольмер, Е., Атанасова-Вукова, А. (1980). *Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях*. М., с. 18–72.

Summary

Goal of the article is to provide research description of the 7-year-old children's social adjustment process. The article reveals the theoretical framework of 7-year-old children's social adjustment essence, gives the definition of the social adjustment concept, brings forward criteria and levels of social adjustment, and describes the 7-year-old children's social adjustment in the 1st grade at school.

The research involves 98 first grade pupils, parents and 3 teachers.

The 7-year-old children's social readiness for school and social adaptation in the 1st grade has been clarified. Analysis of the primary data obtained during the study shows that the 7-year-old children's social adaptation is taking place gradually – within the teacher's interaction with the 7-year old children, considering results of the data analysis that shall be included in the content of the social adaptation program.

Keywords: 7-year-old child, social adaptation, criteria and levels of social adaptation.

Bērnistabu pētījumi bērnības pedagogijā *Researches of Children's Room in the Pedagogy of Childhood*

Ilze Dinka

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: ilze.dinka@gmail.com

Bērnistaba kā sociāla parādība ir radusies 18. gs. Francijā. Laika gaitā ir mainīties bērnistabas iekārtojums un bērna iespējas un nepieciešamība to lietot. Mūsdienās bērnistaba ir ne tikai atpūtas, rotaļu un mācību, bet arī identitātes konstruēšanas telpa. 21. gadsimtā bērni pavada arvien nozīmīgāku daļu brīvā laika savā istabā. Tas ir skaidrojams ne tikai ar urbanizācijas procesiem un bērniem nedrošo pasauli ārpus viņa primārās dzīves telpas, bet arī ar mediju aktuālo atrašanās vietu – bērnistabā. Bērnistabai tiek piedēvētas reprezentācijas funkcijas, kuras atklāj bērnības nozīmi, pieaugušo–bērna attiecības ģimenē un sabiedrībā notiekošos (ekonomiskos, sociālos, politiskos) procesus. Bērnistaba vienmēr ir bijusi telpa sabiedrības vidējam un augstākai šķirai. Pētījuma jautājums – kā transformējušās bērnistabas un attīstījušies bērnistabu pētījumi pedagogijā? Šī raksta mērķis ir raksturot bērnistabu, tās vēsturisko attīstību un bērnistabas aktuālo izpēti.

Atslēgvārdi: bērnistaba, bērnība, pedagogija.

Izpētes konteksts

Bērnistaba tās dažādos kontekstos ir kļuvusi par vienu no pedagogu, ģeogrāfu, sociologu, antropologu, psihologu, vēstures un citu zinātnieku izpētes aspektiem bērnības pētījumos. Būtiski pieaugusi arī bērna vides izpēte, kuras ietvaros tiek pētīta bērnu lietu patērniecība.

Pētījumi mediju pedagogijā atklāj to, ka bērni arvien vairāk laika pavada iekštelpās – savā istabā (Livingstone un Bovill, 2001; Buckingham, 2011; Valentine, 2004). Vietā noteiktās (*place-based*) bērna aktivitātes ir transformējušās telpā noteiktās (*space-based*) aktivitātēs, un bērnistabā kā lietu, simbolu un sociālā vidē bērns savu brīvo laiku pavada arvien vairāk. Tas skaidrojams ne tikai ar to, ka pieaugušie uzskata: ārpaule bērniem ir nedroša (Livingstone, 2001; Beck, 1992; Giddens, 1991), kas likumsakarīgi izriet no uzskata par urbanizācijas procesu attīstības un bīstamiem svešiniekiem (*stranger danger*) ārpus mājas, bet arī ar privātuma kā vērtības straujāku ģenēzi kopš 20. gs. beigām. Privātās jomas demokratizācija un idealizācija paaugstina mājas kā drošības un aizsardzības funkciju vērtību sabiedrībā.

Postmodernismā transformējušos tradicionālo vērtību rezultātā bērnam tiek piedāvātas arvien lielākas izvēles iespējas dzīves stila un identitātes konstruēšanai.

Rietumu kultūrā tādiem bērna identitātes aspektiem kā autonomija un patība tiek piešķirta arvien lielāka nozīme (Jones, Aldgate, 2006). Bērnības koncepts un bērnistaba vēsturiskā perspektīvā tradicionāli vairāk analizēta no pieaugušo skatījuma, savukārt paša bērna labizjūta un pasaules aina uzskatītas par sekundārām (Aitken, 2001; Kehily, 2009; James, 1998). Tās pamato izpētes aktualitāti – 21. gadsimtā vērojama izpratnes transformācija par bērna kompetences īstenošanu ģimenē, kā arī veidu, kādā pieaugušie deleģē bērniem atbildību. Pēdējos gados ir veikti pētījumi, kuros tiek analizēts bērnu viedoklis, lai saprastu viņu pasaules uztveri dažādās situācijās – bīstamā ārpasaule (Drianda, 2010; Harden, 2000), mājas kā droša vide (Hume, Salmon, Ball, 2005). Paradoksāli ir tas, ka bērni arvien vairāk tiek uzklausi, bet arvien mazāk kļūst redzami, jo viņu aktuālā uzturēšanās vieta ārpus izglītības institūcijām – mājas, bērnistabas – ir publiski nepieejama.

Bērnistabas raksturojums un vēsturiskā attīstība

Bērnistaba var tikt raksturota kā bērna privātā telpa, kur viņš var izmēģināt dažādus privātuma līmeņus, noteikumus un regulas, kas saistāmas arī ar pārējiem ģimenē izstrādātiem noteikumiem līdztekus bērna–vecāku varas attiecībām. Privātas telpas kā vērtības aktualizēšana ir būtiski pieaugusi līdz ar bērna fizisko norobežošanos no sociālās vides. Privātuma nozīme bērnistabā kā būtiska bērna kultūras sastāvdaļa tika aktualizēta pētījumos tikai 20. gs. beigās un 21. gs. sākumā, turklāt tā tika attiecināta vienīgi uz meiteņu subkultūru, kuras indivīdi lielāko brīvā laika daļu pavada savā istabā (Lincoln, 2012). Aktuālie pētījumi par bērnistabām apliecina, ka arī zēni lielāko daļu brīvā laika pavada savā istabā (Livingstone, 1997).

Bērnistaba mūsdienās nav tikai funkcionāla vieta. Tā ir telpa, kas nav statiska un vienmēr ir procesā, jo arī bērna intereses un kultūra ir mainīga – aktuālās rotaļlietas nomaina citas, līdz ar tehnoloģiju attīstību telpā ienāk citi aktuālie mediji, vienu posteru nomaina otrs. Telpa vienmēr ir jāsaprot saistībā ar tās saturu (Lefebvre, 1991), kas ietver attiecības starp ģimenes locekļiem un bērna draugiem, bērna hobijus, intereses u. c. Bērnistabas lietošana vienmēr ir vairāk vai mazāk atkarīga no dažādiem faktoriem – vecuma, dzimuma, sociālās šķiras, ģeogrāfiskās lokācijas un ģimenes formas.

Bērna vecums un dzimums ir svarīgi nosacījumi bērnistabas lietošanas izpētē, jo pēc tiem tiek diferencēti telpā esošie priekšmeti. Materiālās lietas liecina par bērna aktuālo darbību savā istabā, kā arī par bērnistabas funkcionalitāti.

Pētījumi atklāj bērnistabu dažādos vēsturiskos periodos kā bērnam īpaši paredzētu telpu, kas viņu norobežo no kopējās sadzīves platības un vecāku privātās telpas. Tā ir jauna sociāla parādība kopš 18. gs. beigām Francijā, kopš 19. gs. sākuma – Vācijā, Anglijā un ASV (Buchner-Fuhs, 2000; Renonciat, 1994). Bērnistabas ģenēze ir saistīta ar sabiedrības un ģimenes vēsturiskajām pārmaiņām. Bērnistabas transformējas gan ģimenes, gan mediju ietekmē.

Franču bērnistabu pētniece Annija Renonsiata (*A. Renonciat*) ir pētījusi specifiskas dzīvojamās telpas – bērnistabas – arhitektūru. Autore secinājusi, ka

par bērnistabu sākumu Francijā var uzskatīt 18. gs. otro pusī, kad pirmoreiz dzīvokļu arhitektūrā parādās telpa, kas paredzēta bērnam. Tas saistīts ar ģimenes locekļu skaitlisko pieaugumu vidusšķiras ģimenēs (Calvert, 2003) un mājas kā privātas vietas konceptu.

18. gs. Eiropā un ASV darba nodalīšana no mājas dzīves kļuva par iemeslu sociālās dzīves transformācijai no publiskās telpas uz privāto telpu (Christensen un O'Brien, 2003). 18. gs. pieaug mājīguma (*domestic*) nozīme cilvēku dzīvē (Pollock, 1983; Hareven, 1991) un mājoklis kļūst par ģimenes dzīves patvērumu. Šajā periodā uzskati par bērnu kļūst daudz līdzvērtīgāki mūsdienu uzskatiem. Bērns kļūst par vērtību, un bērnība kā sociāla kategorija tiek atdalīta no pieaugušā vecuma (*adulthood*). Katrs ģimenes dzīves aspekts ir aizsargāts, slepens un sabiedrībai apslēpts (Rifkins, 2004). Jaunā tipa māsaimniecībā tika iekārtotas telpas speciālām aktivitātēm un rodas nepieciešamība pēc atsevišķas telpas bērniem, mātēm, tēviem. Bērni ieguva vietu atpūtai un rotaļām, mātes – šūšanas darbiem, bet tēvi – mājas bibliotēkas un darba telpas. Bērnistaba bija arī nepieciešama, lai veicinātu bērna piederību mājai un ģimenei. Buržuāzijas ģimenēs uzmanība tika pievērsta tam, lai sievietēm un meitenēm būtu sava istaba, jo būtisku laika daļu tās pavadīja mājās (Haraven, 1991).

Bērnistaba tās attīstības sākotnē vēl nav privāta telpa vienam indivīdam, jo to parasti dala vairāki viena dzimuma bērni. Ja māsaimniecības apdzīvojamā kvadrātūra neļāva iekārtot vairākas bērnistabas atkarībā no bērna dzimuma, tad pirmie vai vienīgie atsevišķā telpā varēja atpūsties zēni. Meiteņu istabas nebija tik izplatītas, lai gan bija vēlamas, jo nozīmīgu daļu laika viņas uzturējās mājās. Mazākie bērni lielākoties atpūtas vecāku guļamistabā. Arhitekti un māsaimniecību eksperti norāda uz bērnistabas vērtību bērna morāles, izglītības attīstībā un veselības saglabāšanā. Māja kļūst par kontekstu, kurā tiek reprezentētas vecāku un bērnu attiecības nukleārā ģimenē (Allan un Crow, 1989). Bērnistaba sākotnēji (un tā tas vienmēr ir bijis un ir joprojām) bija pieejama tikai augstākajam un vidējam sabiedrības slānim. Vairākums strādājošo ģimeņu varēja atļauties iekārtot tikai bērnu stūrīti māsaimniecības koplietošanas telpās (dzīvojamā istabā).

Bērnistaba veica rotaļu un atpūtas funkcijas un bija telpa, kas ikdienā daļēji norobežoja bērnus no sociālām ietekmēm – no cilvēkiem, kas nepiederēja pie ģimenes, no ielas un no pieaugušo sarunām, kas nebija piemērotas bērnam, kā arī no pašiem vecākiem. Iela tika uzskatīta par vietu, kur dominē antisociāla uzvedība, un tā bija nehigiēniska (Lauwaert, 2009). Rotaļlietu kā kultūras produktu ražošanas pieaugums un parādīšanās 18. gs. bērnistabā bija nozīmīgs pavērsiens bērna brīvā laika pavadīšanai iekštelpās. Rotaļlieta simboliski atdalīja dzīves privāto jomu no darba jomas (Kline, 1995) un radīja jaunus rotaļas nosacījumus – atpūsties un darboties radoši. Bērnistabas aktualizācija māsaimniecībā bija būtisks nosacījums bērnu–vecāku harmonisku attiecību veidošanai (Hendrick, 1997). Bērns publiskajā telpā kļuva mazāk redzams. Rotaļas un rotaļlietas, kas bija izgatavotas speciāli āra telpām, nomainīja konstruktori, galda spēles, automašīnu modeļi un lelles. Tas radīja bērna telpiskās lokācijas izmaiņas – bērni vairāk laika sāka pavadīt mājās. Rotaļlietas, kas bija izgatavotas

iekštelpām, veicināja ne tikai kultūras apgūšanu nākamajām sociālajām lomām, bet arī bērna priekšmetisko rotaļu (Sutton-Smith, 1986). Neskatoties uz rotaļas aktualizāciju 18. gs. bērnistabā, pietiekamus izaicinājumus bērna brīvā laika pavadīšanai tā sniedz tikai 19. gs. sākumā, kad palielinās rotaļlietu ražošana un kad bērna aktuālo laika pavadīšanas vietu – darbvietu – nomaina izglītības iestādes. Šīs izmaiņas var pamatot ar to, ka bērnam bija nepieciešama izglītība un darbs ir pieaugušo, nevis bērnu nodarbošanās (Hermine Makman, 2004). Bērnistabas tapšanai vienmēr ir bijusi dubulta jēga: spēļu paradīze, no vienas puses, un soda un izolācijas vieta, no otras puses.

Bērna privātās telpas nozīme mājsaimniecībā 19. gs. beigās un 20. gs. sākumā saistāma ar higiēnas nozīmi bērna veselības aprūpē vidusslāņa ģimenēs un pētnieku uzskatiem par to (Mitchel un Reid-Walsh, 2002). ASV izdotajos žurnālos, kas bija paredzēti sievietēm, bērns tiek reprezentēts kā laimīgs ģimenes loceklis un viņam tiek piešķirta galvenā loma ģimenē. Bērnība tiek uzskatīta par sociālu bērna dzīves ciklu, kurā bērns ir aizsargājams un jāuztver kā individualitāte. Bērnība arvien biežāk tiek pretnostatīta pieaugušo pasaulei, kur bērnam ir nepieciešamas lietas viņa labizjūtas vajadzībām – higiēnas preces, apģērbs, rotaļlietas, mēbeles (Cross, 2004). Pieaugušie sāka uzskatīt, ka ārpusaule bērniem nav droša, un tā ir nozīmīga sociāla problēma arī 21. gadsimtā. 20. gs. 20. gados Rietumu kultūrā strauji pieaug individualitātes kā vērtības loma bērna attīstībā (Jacobson, 1997), tāpēc aktuāla ir nepieciešamība pēc specifiskas telpas bērniem.

20. gs. 50. gados telpā noteiktās aktivitātes turpina pieaugt līdz ar mediju ienākšanu mājsaimniecībā ASV. Bērni lieto medijus, apgūst popkultūras piedāvātās iespējas un no citiem ģimenes locekļiem arvien vairāk norobežojas bērnistabā (Champan, 1999). 20. gs. vidū bērnistaba saistās ar modernās audzināšanas sasniegumiem. Eiropā tiek izdotas grāmatas, kas reprezentē bērnistabas ideālu. Mātes un tēva sapnis par bērnistabu kā atsevišķu telpu mājsaimniecībā Eiropā ir nepiepildāma vēlme, kuru nepieļauj materiālie nosacījumi vai dzīvokļa liels, jo bērnu skaits ģimenē vēl joprojām ir liels – vidēji pieci bērni (Mays, 1954). Dzīvojamās telpas samērā nelielā kvadrātūra rada nepieciešamību pēc multifunkcionālām mēbelēm un iniciē sociālo kontaktu veidošanos ārpus mājas. Mājsaimniecības rokasgrāmatās var uzzināt arī par jaunām tendencēm – bērns tiecas individualizēties, iekārtojot savu istabu (Bucher-Fuhs, 2000).

20. gs. 70. gados tiek veikts nozīmīgs ieguldījums bērnistabu pētniecībā. A. Makrobija (*A. McRobbie*) izpētījusi bērnistabas saistību ar meiteņu brīvā laika pavadīšanu privātajā telpā un galveno uzmanību vēršusi uz meiteņu subkultūru un tās izpausmes aspektiem – uz romantismu un popmūziku. Pētījums rosinājis jauniešu kultūras pētīšanā pievērsties privātai istabai kā galvenai viņu atpūtas un identitātes konstruēšanas telpai.

Rietumu kultūrā 20. gs. beigās pētnieki aktualizēja ideju par bērnības izzušanu jeb atcelšanu (Elkind, 1981; Postman, 1982). Iepriekš minētie autori interpretē bērnības transformācijas saistībā ar bērnības kā sociālas konstrukcijas izmaiņām. Pētnieki atklāj robežas izzušanu starp bērnību un pieaugušā vecumu, šī izzušana saistīta ar tehnoloģisko inovāciju attīstību un rada bērniem nosacījumus daudz lielākai informācijas pieejamībai.

Aktuālā bērnistabas izpēte

20. gs. beigās un 21. gs. sākumā ģimenēs bērnistaba kļūst par stabilu vērtību un nepieciešamību bērna privātuma, patstāvības, individualitātes attīstībā. Bērnistaba ir pirmais nozīmīgais privātuma apliecinājums – tajā var atklāt sevi, izmēģināt neatkarību un norobežoties no pieaugušo prasībām. Mūsdienās kompetenti ir tie vecāki, kas iekārto bērnistabu atbilstoši bērna attīstības vajadzībām un viņa individualitātei. Privātā telpa kā vērtība ir viens no nosacījumiem demokrātiskai audzināšanai ģimenē (Mitchel, Reid-Walsh, 2002), un tā ir bērnam atvērta un viņa individualitātei pielāgota telpa. Bērnistabas aktualizācija arī 21. gs. norāda uz ģimeņu sociālo nevienlīdzību. Mūsdienās bērns, kuram nav savas telpas, jūtas vairāk diskriminēts nekā bērns 20. gs. vidū, jo bērnistaba tiek uzskatīta par normu salīdzinājumā ar vēsturisko pieredzi un tiem laikiem, kad tai tika piedēvēts privilēģijas statuss.

Bērns iekārto savu istabu, piešķirot tai nozīmi, un to lieto pēc savas izpratnes. Tas ir skaidrojams ar aktuālo skatījumu uz bērnību, kur bērns tiek raksturots kā savas dzīves sociāli aktīvs konstruētājs. Ir nepieciešams saprast, kā reāls (*real*) bērns ir konstruēts bērnības socioloģijas naratīvā, kur, no vienas puses, ir sabiedrība, no otras puses, pats bērns kā sociāls aktors, kurš ietekmē sabiedrību kā viens no tās indivīdiem.

21. gs. bērnistabas ir kļuvušas par mediju istabām. Mediji ienāk bērnistabā arvien agrākā bērna vecumā un rada nosacījumus tam, lai bērni tajā pavadītu aizvien vairāk laika. Bērnistaba mūsdienās ir telpa, kur bērns konstruē identitāti (Steele un Brown, 1995), tātad – var būt viņš pats, izmēģinot savu neatkarību un atpūšoties no dažādiem sabiedrībā pieņemtiem nosacījumiem par uzvedības normām, rīcību, izskatu u. tml.

Pārejai no bērnības uz jaunību ir raksturīga paplašināta savas darbības telpas izmēģināšana, piemēram, patstāvīga istabas iekārtošana un sakārtošana, materiālo lietu ieviešana. Mūsdienās paaudžu konflikti vairāk saistās nevis ar istabas iekārtošanu, bet ar tās sakārtošanu – bērniem ir nepieciešami noteikumi patstāvīgai kārtības uzturēšanai (Buchner-Juhs, 2000). Varas līdzsvars vecāku–bērnu attiecībās ir atkarīgs no pieaugušo izpratnes par bērnību un uzskatiem par audzināšanas jautājumiem.

Zinātniskajā literatūrā angļu valodā ir vērojama jēdziena “bērnistaba” diferencēšana, un saistībā ar noteiktu bērna vecumu tiek lietoti atšķirīgi jēdzieni – “zīdaiņa istaba” (*nursery* – telpa bērnam līdz 3 gadu vecumam), “bērnistaba/bērna guļamistaba” (*child's room/bedroom* – telpa bērnam no 3 līdz 12 gadu vecumam) un “pusaudžu istaba/pusaudžu guļamistaba” (*teen's room/bedroom* – bērniem no 12 gadu vecuma).

Līdz ar mediju ienākšanu bērnistabā (mediju dēļ bērni tajā pavada arvien vairāk laika) zinātnē sastopami jauni jēdzieni, kas bērnistabu definē specifiski – “digitālā istaba” (*digital room*) (Buckingham un Sefton-Green, 1998), “guļamistabas kultūra” (*bedroom culture*) (McRobbie, 1978; Livingstone, 1997). A. Makrobija (A. McRobbie) sniedz nozīmīgu ieguldījumu bērnistabu pētniecībā, analizējot meiteņu guļamistabas, un ir jēdziena “guļamistabas kultūra”

autore. Šis jēdziens sākotnēji tika saprasts kā apzīmējums meiteņu brīvā laika alternatīvai pavadīšanai istabās, taču mediju pētniece S. Livingstone nediferencē bērna dzimumu pētījumos par mediju lietošanu bērnistabā. Privātās telpas analīzei nozīmīgu devumu sniegusi S. Linkolna (*S. Lincoln*), kas analizē 21. gs. istabas kā identitātes konstruēšanas telpu.

Atkarībā no tā, kādi mediji bērnistabā tiek lietoti, var izšķirt dažādus bērnistabu tipus: “mediju centrētā bērnistaba” (*media-rich child's bedroom*), “tradicionālā bērnistaba” (*traditional bedroom*) vai “mediju perifērā bērnistaba” (*media-poor bedroom*) (Livingstone, 2002). Mediju centrētā bērnistabā ir nozīmīgs mediju daudzums tajā, mediju perifērā bērnistabā mediju ir tikpat daudz kā citu bērnistabā esošu materiālo lietu, bet tradicionālā bērnistabā mediju nav.

Bērnistabu pētnieki privātās telpas izpētes kontekstā galvenokārt pievēršusies bērnu un jauniešu kultūras un mediju patērniecībai (Kearney, 2007; Livingstone, 2007; Livingstone, Bovill, 2001; Baker, 2004; Mitchel, Reid-Walsh, 2002), identitātes konstruēšanai (Lincoln, 2004, 2012; Livingstone, 2007), meiteņu subkulturai (McRobbie, 1978; Lincoln, 2004), patstāvības deleģēšanai (Buchner-Fuhs, 2000), ikdienas aktivitātēm (Abbot-Chapman, Robertson, 2001). Minētie bērnistabu konteksti pētījumos pārklājas, tie ir iezīmēti kā galvenie, bet ne vienīgie atklātie. Tā, piemēram, S. Livingstone un M. Bovilla savā pētījumā “No ģimenes TV līdz guļamistabas kultūrai: jaunu cilvēku mediji mājās” (*From family television to bedroom culture: young people's media at home*) apskata ne tikai mediju lietošanu privātajā telpā, bet arī pašu telpu, kas konstruē identitāti.

Secinājumi

Bērnistabu transformācijas saistāmas ar strukturālajām izmaiņām sabiedrībā: ar urbanizāciju, tehnoloģiju attīstību, individualizāciju, mājas un ģimenes rekonstrukciju, privātās un publiskās telpas nodalīšanu, ar bērna kā vērtības aktualizēšanu un viņa labklājības uzlabošanu, bērnu skaita ģimenē samazināšanos. Šīs izmaiņas nevar skatīt kā neatkarīgos mainīgos.

Bērnībai atsevišķos laika posmos tiek piedēvēta atšķirīga jēga un nozīme. Sociālo zinātņu teorijas aktualizē bērnu kā sociālu aktoru, kurš pats konstruē savu dzīvi. Studijas par bērniem nomaina pētījumi, kas ir veikti kopā ar bērniem jeb no bērna perspektīvas. Jāuzsver, ka nepieciešams paplašināt bērncentrēto pētījumu loku.

Urbanizācijas procesi un bērniem nedrošās vietas ārpus mājas ir radījuši nosacījumus arvien lielākai bērna brīvā laika pavadīšanai telpās. Iekštelpu (*indoors*) bērnu fenomens nenoliedzami ir saistīts arī ar mediju atrašanos tajās. Telpā noteiktās bērna aktivitātes var radīt respondentu pieejamības problemātiku, jo bērni vairs nav tik viegli sasniedzami.

Bērnistaba mūsdienās ir tāda telpa bērnam, kuru lietojot pēc savas jēgas un sapratnes viņam ir iespējas konstruēt savu identitāti. Bērnistabas aktuālā lietošana vienmēr ir saistāma ar bērna vecumu un dzimumu. Materiālās lietas norāda uz bērna darbību bērnistabā, viņa specifiskām interesēm un hobijiem.

Bērnistaba arī reprezentē pieaugušo un bērna attiecības, jo tās lietošanas iespējas var tikt skatītas varas attiecību kontekstā. Bērnistaba, kuru bērns nevar lietot pēc savas jēgas un izpratnes, izmēģinot patstāvību un privātumu, nav telpa viņam.

20. gs. beigās un 21. gs. ir aktualizēti bērnistabu pētījumi, kas sniedz priekšstatu par bērnu kultūru un tās patērniecību (pievēršoties lielākoties mediju lietošanai), identitātes veidošanu un brīvā laika pavadīšanu.

LITERATŪRA

1. Abbot-Chapman, J., Robertson, M. (2001). Youth, leisure and home: space, place and identity. *Losir et Société/Society and Leisure*, vol. (24), No. 2, p. 485–506.
2. Aitken, S. (2001). *Geographies of young people. The morally contested spaces of identity*. New York and London: Routledge.
3. Allan, G. un Crow, G. (1989). *Home and family: Creating the domestic space*. Basingstoke: Macmillan.
4. Baker, S. L. (2004). Pop in (to) bedroom. Popular music in pre-teen girl's bedroom culture. *European Journal of Cultural Studies*, vol. 7, No. 1, p. 73–93.
5. Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
6. Buchner-Fuhs, J. (2000). Der Eigene Raum. Zur Entstehung und Verbreitung des Kinderzimmers. In: *Kindsein klein. Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900–1999)*. Franckeschen Stiftungen zu Halle, S. 111–127.
7. Buckingham, D. (2011). *The material child. Growing up in consumer culture*. Cambridge: Polity Press.
8. Buckingham, D., Sefton-Green, J. (1998). Digital visions: children's "creative" uses of multimedia technologies. In: *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: UCL Press.
9. Calvert, K. (2003). Patterns of child-rearing in America. In: *Beyond the century of child of the child*. USA: Pennsylvania, p. 62–81.
10. Chapman, T. (1999). Stage Sets for Ideal Lives. Images of Home in Contemporary Show Homes. In: *Ideal Homes? Social Change in Domestic Live*, p. 44–58.
11. Christensen, P., O'Brien, M. (2003). *Children in the city*. London: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
12. Cross, G. (2004). *The Cute and the Cool. Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture*. New York: Oxford University Press.
13. Drianda, P. R. (2010). 'The stranger danger' issue in Japanese neighbourhoods: children's perceptions, experiences and drawings. *Childhoods today*, vol. 4 (1).
14. Elkind, D. (1981). *The hurried Child: Growing up too fast too soon*. MA: Addison-Wesley.
15. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. California: Stanford University Press.
16. Harden, J. (2000). There's no place like home. The public/private distinction in children's theorizing of risk and safety. *Childhood*, vol. 7 (1), p. 43–59.
17. Hareven, T. K. (1991). The home and the family in historical perspective. *Social research*, vol. 58 (1), p. 253–285.
18. Hendrick, H. (1997). *Children, childhood and English society, 1880–1990*. UK: Cambridge University Press.

19. Hermine Makman, L. (2004). The Right to a Work free and Playfull Childhood. In: *The Child's Right to Play: Global Approach*. USA: Hofstra University, p. 3–8.
20. Hume, C., Salmon, J., Ball, K. (2005). Children's perceptions of their home and neighborhood environments, and their association with objectively measured physical activity: a qualitative and quantitative study. *Health education research*, vol. 20 (1), p. 1–13.
21. Jacobson, L. (1997). Revitalizing the American home: children's leisure and the reevolution of play 1920–1940. *Journal of social history*, vol. 30 (3), p. 581–596.
22. James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
23. Jones, D. Ph., Altgate, J., Rose, W. (2006). *Developing world of the child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
24. Kearney, M. S. (2007). Productive spaces. Girl's bedrooms as a sites of cultural production. *Journal of Children and Media*, vol. (1), No. 2, p. 126–141.
25. Kehily, M. (2009). *An Introduction to Childhood Studies, 2nd ed*. Maidenhead and NewYork: Open University Press.
26. Kline, S. (1993). *Out of Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. UK: Verso.
27. Lauwaert, M. (2009). *The place of play: toys and digital cultures*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
28. Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
29. Lincoln, S. (2004). Teenage girl's bedroom culture: Codes versus zones. In: *After subculture: Critical studies of subcultur theory*. Hampshire: Palgrave/Macmillan, p. 94–106.
30. Lincoln, S. (2012). *Youth culture and private space*. Palgrave/Macmillan.
31. Livingstone, S. (1997). From family television to bedroom culture: young people's media at home. In: *Media Studies: key issues and debates*. London: Sage, p. 302–321.
32. Livingstone, S., Bovill, M. (2001). *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative study*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
33. Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. London: Sage.
34. Mays, J. B. (1954). *Growing up in the city: A Study of Juvenile Delinquency in an Urban Neighbourhood*. Liverpool: Liverpool University Press.
35. McRobbie, A. (1978). Working-class girls and the culture of femininity. In: *Women's studies group, CCCS, Women take issue*. London: Hutchinson.
36. Mitchel, C., Reid-Walsh, J. (2002). *Researching children's populare culture*. London: Routledge.
37. Pollock, L. (1983). *Forgotten children. Parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge University Press.
38. Postman, N. (1982). *Disapearance of Childhood*. NY: Delacorte Press.
39. Renonciat, A. (1994). *Das kinderzimmer. Orte des alltags: miniaturen aus der europäischen Kulturegeschichte*. C. H. Beck, München.
40. Rifkins, Dž. (1994). *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava.
41. Steele, J. R., Brown, J. D. (1995). Adolescent room culture: studiying media in the context of everyday life. In: *Journal of youth and adolescence*, vol. 24, No. 5, p. 551–576.
42. Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner press.
43. Valentine, G. (2004). *Public space and the culture of the childhood*. England: Ashate publishing limited.

Summary

Children's room as a social phenomenon emerged in France during the 18th century. In the course of time the furnishing and the usage of children's room has changed. Nowadays children's room is not only the space for recreation, play and training, it is also the space for the construction of identity. In the 21st century children spend more time indoors – in their private space. It is linked not only with urbanization processes and unsafe outdoors environment but also with the media which nowadays occupies more space in the children's room. Children's room has a function of representation, which shows the meaning of it, children – adult relationships and the processes ongoing in the society (economical, social, political). The children's room always has been the space for the middle and upper class. The question of the research – how did children's room transform and how did the researches of children's room develop in pedagogy? The aim of the research is to describe children's room, its historical development and the actual research of children's room.

Keywords: children's room, childhood, pedagogy.

Izglītības vadības un pedagogijas zinātnes mijattiecības *Interrelations between Education Management and Pedagogy Science*

Rasma Garleja

emer. prof.

E-pasts: rasma.garleja@lu.lv

Airita Brenča

Lielvārdes novada pašvaldības administrācija

Raiņa iela 11a, Lielvārde, LV-5070

E-pasts: airita.brenca@lielvarde.lv

Inovācijas izglītības attīstības plānošanā, vadīšanā starptautisku prasmju kontekstā ir nosacījums, ko grūti par augstu novērtēt izglītības politikā, pārvaldībā un pedagogiskā darbībā. Zinātniskās pedagogijas priekšmets gūst arvien plašāku lietojumu, pētot mūsdienu pedagogijas paradigmas un sociokultūras attīstības tendences.

Latvijas augstākā izglītība mūsdienās integrējas Eiropas izglītības pakalpojumu tirgū; attīstās izglītības pakalpojumu eksports un Latvijas studentu vēlme turpināt studijas ārzemju augstskolās sociokultūras transformācijas kontekstā. Lai varētu attīstīt Latvijas augstākās izglītības eksportspēju, akadēmiskam menedžmentam ir jāpilnveido sabiedrības vīzijai atbilstošs pieprasījuma nodrošinājums un jāpastiprina izglītības vadības zinātniskie pamati un organizācija.

Šajā rakstā īpaša uzmanība veltīta gan augstākās izglītības organizācijas funkciju izpētei akadēmiskā menedžmentā, kas varētu sekmēt cilvēkresursu ekonomiju un augstākās izglītības procesa efektivitāti, gan arī atbildībai augstskolu departamentu griezumā. Analītiski izvērtētas pedagogijas zinātnes un izglītības vadības mijattiecības izziņas, pētniecības un akadēmiskā menedžmenta griezumā kā vienota procesa korporatīvā sadarbība. Pētījumā sniegts jēdzieniskais skaidrojums un koncepts, kas iegūts, pamatojoties uz ārvalstu (Anglijas, Vācijas, Beļģijas, Lietuvas, Itālijas, Spānijas, Norvēģijas u. c.) pieredzi un nostādnēm. Vadošie pētnieki ir N. Popovs, K. S. Ermene, F. Goblo, R. Stenderts (*R. Standaert*), T. Vinters-Džensens (*T. Winther-Jensen*) u. c. Rezultatīvās atziņas gūtas, pamatojoties uz salīdzinošo pedagogiju un ievērojot Latvijas izglītības specifiku.

Atslēgvārdi: izglītība, izglītības vadība, pedagogija, zinātnes apakšnozare, zinātnes nozare.

Zinātnes uzdevums ir pētīt konkrētas īpatnības attiecīgajā darbības jomā saistībā ar tai izvirzītajām funkcijām sabiedrībā.

Mūsdienās aktuāls ir zinātņu nozaru funkcionālais iedalījums, jo inovatīvās pārmaiņas zinātnes vadībā aktivizē korporatīvo sadarbību starpzinātņu integrācijā. Saskaņā ar sociālo pasūtījumu veidojas jaunas zinātņu nozares un apakšnozares, piemēram, vadībzinātnē ir izveidojusies izglītības vadības apakšnozare. Zinātņu nozaru klasifikācijas nomenklatūrā jau tuvojamiem 50 nozarēm.

Klasifikācijas pamatā ir darbības jomas funkcionālais princips, bet nepietiekoši ir ievērots izpētes objekts, starpzinātņu integrācijas iespējas un zinātnes uzdevums zinātņu sistēmā.

Lai noskaidrotu zinātnes nozares pētniecības apgabalu, ir jāizmanto scientoloģijā aprobētās zinātņu nozaru definīcijas un funkciju komentāri. Protams, pašlaik vairs nevar izmantot Platona vienkāršoto modeli, pēc kura, ņemot vērā profesionālās darbības pazīmes, sabiedrību var iedalīt trīs grupās (amatnieki, intelektuāļi, organizatori) un tām piemērot teorētisko pamatojumu (zinātnes virzienu).

Mūsdienu konkurējošā sabiedrībā zinātnes tehnoloģisko progresu nosaka nevis kāds atsevišķs gudrības veids, bet praktiskās, zinātniskās, komunikatīvās un politiskās gudrības kombinācija. Komunikatīvajam laikam atbilst komunikatīva zinātne. Klasisko Ņūtona laika kognitīvo zinātņi, kuras centrā bija domas virzība pretī atklājumam, nomaina komunikatīvā, pragmatiskā un politizētā zinātne. Komunikācija tiklā, nevis evolūcija galvā kļūst par zinātniskās esamības veidu, bet ciešākas kļūst zinātnes un prakses attiecības, aktivizējas starpnozaru un lietišķie pētījumi (Tisenkopfs, 2004).

Tā kā pētījuma mērķis attiecas uz mūsdienām, konkrēti – uz pedagogijas zinātnes un vadībzinātnes apakšnozares – **izglītības vadības** – mijattiecībām, tad teorētiskajam pamatojumam izmantosim jēdzienus “izglītība”, “pedagoģija” un izglītības vadības teorijā aprobētās un autoru vispārinātās definīcijas.

IZGLĪTĪBA ir tautsaimniecības nozare sociālā sistēmā, sistematizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un rezultāts, kultūru atbalstoša un attīstoša mērķtiecīgi organizēta sistēma, teorija un metodoloģija virzībā uz radošas un zinātniski argumentētas domāšanas kapacitātes attīstību; vienots fiziskās un garīgās attīstības process, socializācija, orientācija uz sociālo apziņu, vērtību orientāciju, kultūru, informētību, radošumu.

Izglītības vērtība ir nevis sabiedrības locekļu apgūto zināšanu daudzums, garspēju stiprums, bet gan prasme lietot un pārvaldīt tās reālā darbībā.

Izglītības nozares funkcijas tautsaimniecībā ir cilvēka kultūras atražošana sabiedrībā, cilvēka dzīves darbības un dzīvesveida atražošana (Alijevs, 2005).

Izglītības jēdzienu viennozīmīgi ir grūti definēt, jo tā būtība dažādās zinātņu nozarēs ir atšķirīga. Autoru sniegtā formulējumā ir mēģināts ietvert būtiskākās funkcijas darbībā, stratēģijā un izglītības politikā, bet nav izvērstis izglītības mērķa formulējums un realizācijas modelis.

No pedagogijas zinātnes aspekta izglītības uzdevums ir atklāt un attīstīt cilvēka refleksijas dotības (Alijevs, 2005). Turpretī no izglītības vadības viedokļa tā ir akadēmiskā menedžmenta kompetence un izglītības pakalpojuma konkurētspējas kapacitāte (Standaert, 1993).

Veidojot definīcijas zinātņu nozarēs, ir konstatētas uzskatu atšķirības, piemēram, pedagogijas biheiviorisma un kognitīvā teorijā. Biheiviorisma teorija akcentē mācīšanās mērķi, vidi, bet nepietiekoši novērtē informācijas apstrādes prasmes. Turpretī kognitīvā teorija akcentē informācijas nozīmi prāta attīstības procesā un domāšanas veidošanā (izziņas modeļi, perspektīvas un stratēģija)

(Berliners, Geidžs, 1999). Raksta autore veidoja pedagoģijas un izglītības vadības definīcijas saskaņā ar zinātņu funkcionālo aspektu.

PEDAGOĢIJA ir mācību un audzināšanas teorija, empīriskā zinātne, vērtības transformējoša zinātne, kas mērķtiecīgi sintezē cilvēces pagātnes pieredzi un nākotnes vīzijas tagadnē, radot kultūrvēsturiski konkrētu vidi sabiedrības attīstībai (Žogla, 2001).

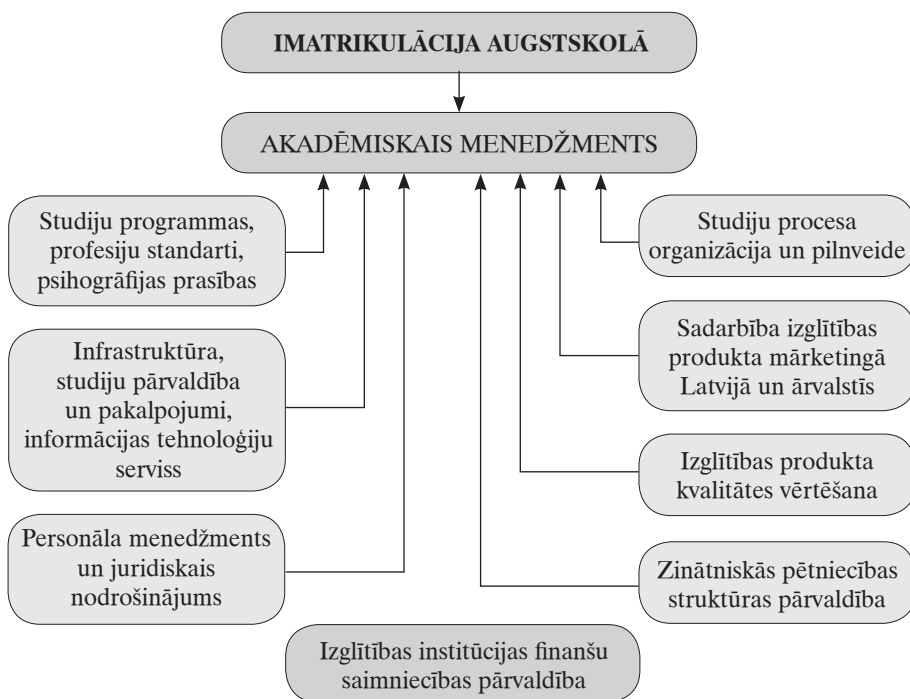
Pedagoģisko vidi raksturo mērķtiecība, cieņa, vērtību sistēma, radošums, interaktīvā refleksija, komunikācijas kultūra, izziņas metodoloģija, akadēmisko metožu prasmes u. c. Pedagoģijas uzdevumi ir šādi: personības attīstībai nepieciešamo garīgo vajadzību apmierināšana kognitīvā un audzināšanas procesā; transcendentālo un imanento attiecību veidošana; integrālās (arhaiskās, maģiskās, mistiskās, mentālās) apziņas attīstīšana; kognitīvās darbības pārdzīvojuma un motivācijas radīšana, subjektīvi uztverot pasauli un izzinot sociokultūru un pedagoģijas vēsturi; izziņas līmeņa mīļsakarību nodrošināšana starp sociālo vidi un studiju programmu saturu u. c.

Otra pedagoģijas nozares joma ir audzināšanas teorija, protams, saistībā ar mācību teoriju un pedagoģijas vēsturi. Tās pamatuzdevums ir personības attīstība, vērtību sistēmas veidošana, emocionālās inteliģences attīstīšana, iztēles un interešu veidošana, radošums, motivācija, morālā attīstība, spēja pašapliecināties u. c.

Mācīšanās un audzināšanas darbs veselumā veido izziņas, jūtu un gara integrāciju. Veseluma nodrošināšanā nozīmīgs ir akadēmiskais menedžments jeb izglītības vadības teorija. Galvenos izglītības vadības jeb akadēmiskā menedžmenta darbības virzienus augstākā izglītībā shematiski var grupēt funkcionālos blokos (sk. prof. R. Garlejas izstrādāto attēlu).

Izglītības vadība izmanto vadībzinību principus akadēmiskā pārvaldībā saistītā ar sociokultūru, filozofiju, pedagoģiju, psiholoģiju, socioloģiju, finansēm un citām sociālām zinātnēm. Tās ir mērķorientēts koordinācijas process, pamatojoties uz cēloņu un sekas analīzi. Izglītības vadības teorijā ļoti svarīgi ir formulēt mērķi, bet ne mazāk svarīgs ir ceļš uz mērķi un resursu ietilpība. Personības attīstībā nozīmīgs kritērijs ir sasniegtais intelekta līmenis – zināšanas, reālu lietu un parādību atspoguļojums cilvēka apziņā, atmiņā, subjektīvā attieksmē.

Izglītības vadības teorētiskais pamatojums veidojas, paplašinoties starpzinātņu integrācijai; starpzinātņu integrācijā studiju priekšmetu funkcijas konkretizējas, sastopoties ar pretrunām argumentācijā, noskaidrojot viena priekšmeta apguves ietekmi uz cita priekšmeta satura apguvi. Diversifikācija (latviski – daudzveidība; latīņu val. *diversus*; angļu val. *diversification*) izglītībā ir starpdisciplinārā kompetence (autoru interpretācija). Jēdziens “diversifikācija” valodu aprītē ienāca 20. gs. 50. gados, bet pedagoģijā to sāka lietot 20. gs. 90. gados, kad izglītībā sāka plašāk attīstīties daudzfunkcionālo studiju virziens, mūžizglītība, profesionālā izglītība; tika izstrādātas atbilstošas studiju programmas, kā arī sasniegumu vērtēšanas kritēriji. Sociālekonomiskās pārmaiņas pasaules tirgū, politikā, zinātnē, tehnoloģijā, kultūrā veidoja vidi, kurā speciālistam ir nepieciešama daudzveidīga kompetence un profesionālo prasmju elastība. Mūsdienās diversifikācijas process pedagoģijā tiek pētīts, vērtēts un pilnveidots,



Attēls. Akadēmiskā menedžmenta darbības virzieni

1st Figure. Academic Management Trends

ievērojot globalizācijas, inovācijas un zinātņu vadības prasības sociālā pieprasījuma kontekstā.

Pedagoģijas zinātne turpina attīstīties, izmantojot savu fundamentālās zinātnes potenciālu, to spodrinot ar inovatīvām paradigmām, bet izglītības vadības zinātnes apakšnozares pārstāvjiem ir jāveic vēl ļoti nopietns pētnieciskais darbs, lai sniegtu atbalstu valsts izglītības reformu izstrādē un realizācijā. Kā norāda profesore *Dr. habil. paed.* Tatjana Koķe, izglītības pārvaldība nevar būt nemainīga visos sabiedrības attīstības periodos, tā transformējas līdz ar sociālām, vēsturiskām, kultūras, ekonomikas un izglītības izmaiņām (Pieaugušo izglītības apvienība, 2007).

Pamatojoties uz pasaules valstu augstākās izglītības referatīvo analīzi, raksta autore ir izveidojušas izglītības vadības funkciju un darbības virzienu shēmu, ko var izmantot izglītības vadības stratēģiskā plānošanā un sasniegumu vērtēšanā.

Joprojām aktuāla ir diskusija par pedagoģijas zinātnes un izglītības vadības mijattiecībām: vai tā ir integrācijas vai sintēzes forma un kāds ir jēdzienu skaidrojums (lietojums) pasaulē. Problēmas risinājums sekmētu pedagoģijas un izglītības vadības mijattiecību noteikšanu.

Kā zināms, sintēze darbojas veselumā, bet integrācija daudzveidībā, neizslēdzot funkciju atšķirības un elementu patstāvību. Integrācija ir plašāks jēdziens nekā sintēze.

Rekomendācijas

Vērtējot ārvalstu un Latvijas augstākās izglītības pieredzi, tika secināts, ka augstākās izglītības kvalitāte kopveselumā atspoguļojas sabiedrības intelekta un socializācijas līmenī, cilvēkpotenciāla kompetences kapacitātē.

1. Pedagoģijas un izglītības vadības zinātņu saskares ciešumu raksturojot, ir nepieciešams precizēt nozaru funkcijas un sasniegumu vērtēšanas kritērijus izglītības kontekstā, t. i., saistībā ar kultūras komunikācijas telpas apguvi un procesuālo zināšanu apguves kvalitāti.
2. Augstākās izglītības studiju programmu novērtējumā īpaša uzmanība ir jāpievērš starpdisciplinārajiem aspektiem, lai nodrošinātu personības attīstību ilgtermiņā un sociokultūras identitāti starp valstīm.
3. Augstākās izglītības produkta eksportspējas attīstībai nepieciešams pētīt un izvērtēt ārvalstu pieredzi saistībā ar diversifikāciju un starptautisko pieprasījumu (Anglijā, ASV, Skandināvijas un Baltijas valstīs).
4. Pedagoģijas pamatuzdevums ir personības attīstība – nepieciešams apgūt **jūtu pedagoģiju**, lai sekmētu komunikācijas kultūras attīstību, atbildības apziņu, attieksmi pret garīgajām vērtībām.

LITERATŪRA

1. Alijevs, R. (2005). *Izglītības filozofija. 21. gadsimts*. Rīga: Retorika A, 53.–73. lpp.
2. Dale, E. L. (2004). *Anna Sethne Pedagogiske profiles*. Oslo: Abstrakt, p. 123–136.
3. Geidžs, L. N., Berliners, C. D. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija (Educational Psychology)*, tulkojums latviešu valodā.
4. Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il Progetto educativo nelle Società Complesse*. Roma: Carocci.
5. Griņevs, A. V. (2004). *Kratkij terminoloģiskij slovarj po discipline politoloģija SPb*. Pieejams: <http://www.politike.ru/%20dictonaru/867>.
6. Mardahae, V., Ņikitina, N. I. (2008). Diversifikācija nepererivno profesionalno obrazovanija specialistov socialnoi sferi v universitetskom komplekse. *Pedagoģiskoe obrazovanie i Nauka*, № 8, c. 52–59.
7. Pieaugušo izglītības apvienība. (2007). *Pētījums "Mūžizglītības pieejamība un iespējas izglīties Latvijā"*. Rīga, 119 lpp.
8. Standaert, R. (1993). Technical Rationality in Education Management. A survey cover in England, France and Germany. *European journal of Education*, vol. 28, No. 3. Belgium, University of Ghent, p. 159–177.
9. Tisenkopfs, T. (2004). Zinātnieks brīvdienās. *LU Raksti*, jubilejas izdevums. Rīga: Latvijas Universitāte, 97. lpp.
10. Voloshina, O. Competency – Based Approach to Education in International Documents and Theoretical Researches of Educators in Great Britain. In: *Education in one World Perspectives from Different Nations*, p. 397–403.

Summary

Education Management and Pedagogy Science relate to the education sector and provide it with the theoretical substantialization for practical implementation. What differs is the functional tasks, objectives, methodology, and genesis of those sciences. The main differences

are the functional activity in the field of education and the factors influencing interrelations, interrelations are strengthened by diversification. For example, both in Education Management and Pedagogy the theoretical basis is provided by psychology, including educational, personality, business and interpersonal psychology. In higher education academic management transfer capacity (previously acquired knowledge and skills from different disciplines in new situations) is applied.

The authors believe that this approach may be of interest not only for Latvian university students, but also for foreign students, thus increasing the export capacity of the higher education product.

Keywords: *education, education management, pedagogy, science sub-branch, science branch.*

Specifiskais atbalsts bērniem ar redzes traucējumiem kā nozīmīgs speciālās pedagogijas darbības virziens

The Specific Support of Visually Impaired Children as an Important Direction of Special Pedagogy

Ligita Ģeida

Strazdumuižas internātvīdusskola – attīstības centrs
vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem
Juglas iela 14a, Rīga, LV-1024
E-pasts: ligitageida@apollo.lv

Rakstā sniegts vispārējs ieskats vājredzīgo un neredzīgo izglītojamo speciālā izglītības darba virzienos, aplūkojot šiem bērniem realizējamo speciālo nodarbību veidus: Braila raksta mācīšanu, orientēšanās un mobilitātes nodarbības, sociālo sadzīves iemaņu veidošanas nodarbības. Sniegts pārskats par tajās realizējamās darbības saturu, mērķiem un to sasniegšanai izmantojamām metodēm un paņēmieniem. Raksta galvenais mērķis – radīt pedagogiem sākotnēju priekšstatu par speciālā darba ar neredzīgiem izglītojamiem saturu, darba metodēm un paņēmieniem. Gadījumā, ja klasē uzsāk mācības bērns ar redzes traucējumu neredzības pakāpē, nepieciešama padziļināta tālākizglītība aprakstītajās jomās.

Atslēgvārdi: Braila raksts, baltais spieķis, orientēšanās un mobilitāte, redzes traucējumi, neredzība, sociālās, sadzīves iemaņas, vājredzība.

Atbilstīgi Latvijas Republikas Izglītības likumam un Vispārējās izglītības likumam un noteikumiem vājredzīgie un neredzīgie bērni, tieši tāpat kā bērni bez redzes traucējumiem, var iegūt vispārējo pamata un vidējo izglītību ar iespējām turpināt izglītību profesionālās vai augstākās izglītības iestādēs (sk. interneta vietni www.likumi.lv). Tomēr, lai šie skolēni spētu veiksmīgi mācīties un iegūt kvalitatīvu un konkurētspējīgu izglītību, mācību procesā nepieciešams atbilstošs tehniskais un metodiskais nodrošinājums. Prasības šim nodrošinājumam ir noteiktas 2012. gada 16. oktobra Ministru kabineta noteikumos Nr. 710 “Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālām vajadzībām”. Minēto noteikumu 1. pielikumā norādīts šāds nepieciešamais specifiskais nodrošinājums: “Papildu korekcijas un rehabilitācijas nodarbības speciālā pedagoga vai speciālās izglītības skolotāja vadībā, kurš specializējies darbam ar izglītojamiem, kam ir redzes traucējumi (orientēšanās un mobilitāte, Braila raksta apguve, sadzīves un sociālo iemaņu veidošana).” (www.likumi.lv) Tomēr, ņemot vērā to, ka Latvijā netiek sagatavoti pedagogi darbam ar bērniem, kam ir redzes traucējumi (profesionalitāte šī darba specifiskajos jautājumos iegūstama tiešā darbā ar vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem, un tas šobrīd galvenokārt notiek Strazdumuižas

internātvidusskolā – attīstības centrā vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem vai tieši šiem specifiskajiem jautājumiem veltītosursos), ir svarīgi, lai katrs pedagogs, kam nākas vai var nākties savā darbā saskarties ar šādu bērnu izglītošanu, izprastu šī specifiskā darba nozīmi visas bērna turpmākās izglītības un attīstības kontekstā, kā arī pārzinātu metodes un paņēmienus šī specifiskā darba realizēšanā. Līdz ar to šī raksta mērķis ir sniegt vispārēju ieskatu vājredzīgo un neredzīgo izglītojamo speciālā izglītības darba virzienos, aplūkojot šiem bērniem realizējamo speciālo nodarbību veidus, tajās realizējamās darbības mērķus un to sasniegšanai izmantojamās metodes un paņēmienus.

Visu vājredzīgo un neredzīgo bērnu mācību procesā organizējamo speciālo nodarbību mērķis ir sniegt vājredzīgiem un neredzīgiem izglītojamiem zināšanas, prasmes un iemaņas, kas radītu optimālas attīstības iespējas, ļautu iegūt kvalitatīvu izglītību, veiksmīgi veidot sociālās attiecības un tādējādi veiksmīgi integrēties sabiedrībā. Turpmāk tiks aplūkoti šādi speciālo nodarbību veidi: Braila raksta mācīšanas un mācīšanās nodarbības, orientēšanās un mobilitātes iemaņu veidošanas nodarbības, sociālo un sadzīves iemaņu veidošanas nodarbības.

Braila raksta mācīšanas un mācīšanās nodarbības

Braila raksta apguve ir visa izglītības procesa pamatā, ja bērna redze ir tik slikta, ka viņš nevar saskatīt rakstītos burtus. Sākotnēji ir ļoti svarīgi saprast un pieņemt to, ka bērnam ir jāmācās apgūt šo specifisko rakstu zīmju sistēmu, kas ir alternatīva “redzīgo rakstam”. Bieži vien vecāki, kas nolemj savus neredzīgos bērnus sūtīt parastā vispārīglītojošā skolā, nepieņem domu, ka viņu bērnam būs jāapgūst Braila raksts. Viņi uzskata, ka tehnoloģijas aizstās rakstīšanu un lasīšanu, visus uzdevumus bērns veiks, izmantojot dzirdi – ar audioierakstu vai ekrānlasošo datorprogrammu palīdzību. Dažkārt to atbalsta arī pedagogi, kam nav zināšanu par mācību priekšmetu mācīšanu un apguvi, izmantojot Braila rakstu, kas zināmā mērā sarežģī šo abpusējo procesu. Tomēr ir ļoti svarīgi atcerēties, ka lasītmācīšanās un rakstītmācīšanās process ir ļoti sarežģīti procesi, kur tiek aktīvi iesaistīta domāšana, kas, savukārt, aktivizē daudzos smadzeņu centrus, kuri analizē vizuālo un taustes informāciju un līdz ar to – visu smadzeņu darbību kopumā. Izslēdzot neredzīgam bērnam lasīšanas vai rakstīšanas darbības, mēs faktiski nolemjam bērnam smadzeņu darbību pasivitātei saistībā ar minētajām darbībām. Tā kā jau no pirmsskolas vecuma mācību process pārsvarā balstās un lasītprasmi un rakstītprasmi, šī pasivitāte saglabājas ilgstoši, un tas negatīvi ietekmē bērna domāšanu kopumā. Turklāt, ņemot vērā to, ka eksakto zinātņu (matemātikas, ķīmijas, fizikas) apguvei ļoti svarīga ir tieši piemēru un formulu pieraksta apguve, ko veikt galvā nav iespējams, paļaujoties tikai uz audioinformāciju, šos priekšmetus apgūt vispār nav iespējams. Tāpēc gan vecākiem, gan pedagogiem jāsaprot, ka neredzīgam bērnam Braila raksta apguve ir obligāta, ja vēlamies bērnam sniegt kvalitatīvu, pilnvērtīgu, konkurētspējīgu izglītību (Scholl, 1986).

Braila raksts ir visā pasaulē pieņemta rakstības sistēma, kura paredzēta neredzīgiem cilvēkiem un kuras pamatā ir reljefu punktu dažādas kombinācijas,

kas veido visas iespējamās rakstu zīmes – kā burtus, tā simbolus visās pasaules valodās.

Braila rakstu sāk apgūt, sākotnēji iemācoties punktu izvietojumu Braila rūtiņā. Braila rūtiņa sastāv no sešiem punktiem, kas izvietoti vertikāli divās rindās pa trim. Turklāt jāņem vērā, ka izvietojums nosacīti mainās rakstot un lasot.

Vēsturiski Latvijā Braila raksta apguvi neredzīgie bērni sāk, mācoties rakstīt uz Braila tāfeles. Braila tāfeles ir atveramas plāksnes (tās var būt dažāda lieluma un materiāla), kuru virsējā daļa sastāv no režģa, ko veido taisnstūra Braila rūtiņas. Savukārt apakšējā daļā pretī katrai rūtiņai ir iegrebtī seši padziļinājumi, kuros iespiežot neredzīgo rakstāmpiederuma – grifeles – aso galu, uz papīra veidojas reljefs nospiedums atbilstoši plānotajam burtam. Izņemot papīra lapu no Braila tāfeles, skolēns ar taustes palīdzību var izlasīt uzrakstīto, atpazīstot iespīestās burtu kombinācijas.

Braila raksta apguves pamatā ir punktu kombināciju, kas veido visas Braila zīmes, apgūšana. Piemēram, atpazīstot 1. punktu, lasītājs atpazīst burtu *a*, bet iespīestu 2., 3., 6. punktu – izsaukuma zīmi. Rakstot uz tāfeles, grūtības var radīt tā saucamais spoguļraksta efekts – cilvēks raksta no labās uz kreiso pusi, bet, izņemot lapu no tāfeles un apgriežot ar reljefrakstu uz augšu, lasa no kreisās uz labo pusi. Tādējādi rakstot un lasot punktu izvietojums rūtiņā nosacīti mainās vietām: ja, rakstot burtu *a* (1. punkts), punktu iespīēž rūtiņas labajā augšējā stūrī, tad, apgriežot lapu otrādi, lai lasītu, tas izrādās rūtiņas augšējā kreisajā stūrī, tātad, rakstot punktus, skaita no labās puses, bet, lasot punktus, skaita no kreisās puses. Bērniem un pieaugušajiem, kam bez redzes traucējuma ir papildu problēmas – uztveres traucējumi, garīgā atpalicība u. c. –, var rasties problēmas Braila rakstības un līdz ar to arī lasīšanas apgūvē ar Braila tāfeles un grifeles palīdzību. Līdzīgas problēmas var rasties arī cilvēkiem, kas rakstīšanai izmanto tikai vienu roku vai kam ir vispārēji kustību traucējumi. Tādā gadījumā ļoti veiksmīgi ir izmantojamas Braila rakstāmmašīnas. Tām ir septiņi taustiņi, kur katrs malējais atbilst kādam punktam, bet vidējais veido atstarpi. Šim ierīcēm ir šādas priekšrocības:

- visi punkti tiek nospīesti vienlaikus;
- burts parādās uzreiz reljefā uz augšu, rakstītājs var pārbaudīt uzrakstīto (nav jāizņem un jāapgriež lapa) un, ja nepieciešams, izlabot;
- ir ērtāk izmantojamas, kad veicami lielāki rakstu darbi, jo nav pastāvīga vienas rokas sasprindzinājuma – pamatskolas un vidusskolas skolēni, kā arī studenti un pieaugušie neredzīgie pārsvarā izmanto tikai Braila rakstāmmašīnas;
- mašīnas ir stabilas (pieejamas dažādas Braila rakstāmmašīnu konfigurācijas), iespējams rakstīt, izmantojot tikai vienu roku.

Šobrīd pasaulē ir izstrādātas arī elektroniskas piezīmju grāmatas, kam ir Braila rakstāmmašīnām raksturīgs taustiņu izvietojums. Neredzīgs lietotājs var veikt piezīmes, kas tiek saglabātas šīs ierīces atmiņā, vēlāk to pieslēdzot datoram un iegūstot informāciju sev pieejamā veidā (vai nu izprintējot, vai noklausoties audioierakstu).

Mūsdienās neredzīgie skolēni, studējošie vai jau strādājošie neredzīgie izmanto parastus datorus, kam gan ir jābūt aprīkoti ar speciālu programmatūru,

kas paredzēta neredzīgiem lietotājiem un kas (austiņās vai skandās) ar balss sintēzes palīdzību nolasa uz displeja redzamo informāciju, kā arī komentē katru uz tastatūras veikto darbību. Latvijā pašlaik tiek izmantotas amerikāņu programmas *Jaws for Windows*, kuras tika uzsākts lietot 90. gadu vidū, tomēr internetā varam iepazīties arī ar citu valstu piedāvātajām izstrādēm. Programma *Jaws for Windows* Latvijā tiek izmantota neredzīgiem bērniem Strazdumuižas internātvīdusskolā – attīstības centrā, kuru beidzot neredzīgie audzēkņi ir pilnībā apguvuši darbošanos visās *Microsoft Office* programmās, kā arī internetā. Tāpat šīs programmas izmanto individuāli lietotāji, tās paver viņiem plašas iespējas studijām, komunikācijai un darba meklējumiem. Izmantojot augstskolā portatīvo datoru, kas aprīkots ar skaņas sintēzes programmu, studentam ir vienkārši veikt piezīmes, pildīt testus un pasniedzējam saprotamā veidā iesniegt uzdotos mājas darbus. Neredzīga lietotāja atbalstam ir izstrādāta arī tāda palīgierīce kā Braila displejs jeb Braila rinda, kas ar atbilstīgu programmu atbalstu nodrošina neredzīgajam iespēju arī ar taustes palīdzību sekot uz ekrāna notiekošajam. Braila rinda ir ierīce, uz kuras “uzrakstās” katra darbība, ko redzīgs lietotājs varētu novērot uz monitora. Tomēr problēma ir tā, ka ne visi neredzīgie jaunieši un pieaugušie var finansiāli atļauties iegādāties ne vien datorus, bet arī šīs specifiskās programmas (nemaz nerunājot par nosaukto Braila rindu), kas var būt dārgākas pat par pašu datoru.

Būtisks nosacījums neredzīgu audzēkņu izglītošanā ir viņiem pieejamu mācību materiālu (t. i., Braila tekstu un reljefu attēlu) sagatavošana. Šim nolūkam ir izmantojami Braila printeri, kas dod iespēju iepriekš sagatavotu tekstu izprintēt Braila rakstā. Datoram, pie kura ir pieslēgts printeris, tiek nodrošināta atbilstoša programmatūra, kas ļauj teksta failu konvertēt uz Braila rakstu un tālāk izprintēt reljefā veidā. Latvijā šobrīd tiek izmantotas datorprogrammas *WinBraille*, taču pasaulē dažādās valstīs ir izstrādātas daudzas analogas programmas, kas ļauj veikt šīs pašas darbības.

Braila raksta mācīšanu ieteicams iedalīt šādos posmos (Horton,1988):

1. “Pirmsbraila” taktīlās aktivitātes.

Ir svarīgi, ka pirms Braila lasītprasmes un rakstītprasmes apguves bērnam ir pietiekami attīstīta taustes izšķirtspēja un pirkstu parastās un izsekojošās kustības (spēja izsekot reljefai līnijai). Šim nolūkam izmantojami visi iespējamie vingrinājumi taustes sajūtas un pirkstu kustību attīstīšanai: dažādu materiālu šķirošana (pupas–zirņi, graudi–zirņi, lielas, mazas pērlītes, lietu atrašana smiltīs u. tml.); lietu pārlikšana no vienas rokas otrā (var būt apgrūtināta saskaņota roku darbība, ja tas iepriekš nav darīts); sistematiska priekšmetu aplūkošana (aptaustīšana), nodalot visas sīkās sastāvdaļas; mērķtiecīgas, saskaņotas abu roku darbības, piemēram, saliekot konstruktorā taisnu rindu ar sēnītēm (to darot, viena roka ievieto caurumiņos sēnītes, bet otra izseko tām); spēles ar (6 iedalījumu) olu kastītēm, imitējot Braila rūtiņu un tādējādi rotaļas veidā apgūstot Braila punktu izvietojumu u. tml.

Tāpat šajā posmā ir svarīgi ļaut bērnam saprast, ka eksistē rakstīts teksts. Redzīgs bērns ikdienā sev apkārt redz dažādus uzrakstus, tekstus, novēro vecākus, kas lasa avīzes, žurnālus, un, kaut arī pats vēl burtus nepazīst, viņš apzinās,

ka priekšmetiem ir nosaukumi, kurus var uzrakstīt. Neredzīgam bērnam šī iespēja ir liegta, tāpēc, lai šo apziņu veidotu, ir svarīgi mājās uz dažādiem priekšmetiem (piem., uz krēsla, gultas, durvīm u. tml.) bērnam pieejamā vietā izvietot uzlīmes Braila rakstā ar šo priekšmetu nosaukumiem, rosinot bērnu ik pa brīdim šos vārdus aplūkot. Tādējādi bērnam veidotos izpratne par rakstīto tekstu un vēlme pašam iemācīties lasīt un rakstīt.

2. “Pirmsbraila” darba lapas – speciāli sagatavotas lapas, kur uzrakstīti nevis burti, bet taisnas punktu rindas, dodot iespēju attīstīt taktilo izšķirtspēju, kas nepieciešama lasītprasmes un rakstītprasmes attīstīšanai. Šādas darba lapas palīdzēs skolēnam

- mērķtiecīgi virzīt rokas no kreisās puses uz labo;
- atpazīt Braila punktus;
- atpazīt izmaiņas Braila punktus;
- pastiprināt taktilo izpratni.

Darba lapas sākotnēji veido, izmantojot 3. un 6. punktu, turpmāk lieto sarežģītākas punktu kombinācijas. Vingrinājumi ar šīm lapām palīdz

- saskaitīt rindu skaitu;
- atpazīt garāko/īsāko rindu;
- atpazīt pārrāvumu vietas starp punktiem – rindās ar 3–4 rūtiņu izlaidumiem;
- atpazīt rindās ielaistus atšķirīgus simbolus, tādējādi skolēniem trenējot taktilo izšķirtspēju.

3. Braila alfabēta un lasītprasmju un rakstītprasmju apgušana.

Braila alfabētu apgūst, izmantojot Braila ābeci, kas sastādīta, sākot ar vienkāršāk uztveramiem un turpinot ar sarežģītākiem (pēc punktu daudzuma un kombinācijām) burtiem.

Orientēšanās un mobilitātes iemaņu veidošanas nodarbības

Orientēšanās un mobilitātes iemaņu veidošanas nodarbību galvenais mērķis ir dot iespēju cilvēkam ar smagiem redzes traucējumiem iemācīties pārvietoties droši, neatkarīgi, efektīvi un pārliecināti.

Orientēšanās ir cilvēka spēja jebkurā laikā saprast, kur viņa ķermenis atrodas telpā attiecībā pret viņam apkārt esošiem objektiem (Taylor, 1975).

Ļoti svarīgi ir ņemt vērā to, ka neredzīgu cilvēku orientēšanās telpā ir ļoti komplicēta, jo

- neredzīgi cilvēki cits no cita atšķiras pēc savām spējām un iespējām;
- neviens no viņiem, nonākot jaunā vidē, bez apkārtējo palīdzības vai pēc mutiskām instrukcijām nespēs orientēties un nokļūt viņiem nepieciešamā vietā;
- neredzīgie orientēšanās procesā izmanto daudzas metodes, un visas tās ir sistemātiski mācāmas;
- neviena no šīm metodēm neizstrādājas automātiski, bez mērķtiecīgas apmācības ilgstošā laika posmā un objektīvu grūtību pārvarēšanas.

Orientēšanās un mobilitātes iemaņu sekmīgai apguvei noteicošs ir tas, vai bērns ir piedzimis neredzīgs vai arī redzi zaudējis pēc 3–4 gadu vecuma, kad viņam jau ir izveidojušies un nostiprinājušies vizuālie priekšstati par apkārtējo pasauli un tās priekšmetiem. Spēja vizualizēt telpu ar to piepildošajām lietām rada milzīgas priekšrocības lietu un telpas izzināšanā, kustību brīvībā un patstāvībā. Tāpēc gadījumā, kad neredzīgam cilvēkam vizuālie priekšstati ir saglabājušies, tos jācenšas maksimāli uzturēt, izmantojot orientēšanās, mobilitātes un lietu izzināšanas procesā (Carroll, 1961).

Gan neredzīgo bērnu vecākiem, gan pedagogiem un vienaudžiem ir būtiski saprast, ka, mērķtiecīgi neveicinot viņu patstāvību (vienmēr visur aizvedot pie rokas, nepieciešamās lietas pienesot klāt utt.) un nemācot neredzīgiem cilvēkiem izmantojamās orientēšanās un pārvietošanās tehnikas, tiek nodarīts neatgriezenisks ļaunums viņu turpmākai neatkarībai un spējai integrēties redzīgu cilvēku sabiedrībā.

Lai bērns varētu veiksmīgi sākt apgūt orientēšanās iemaņas, obligāti ir šādi priekšnosacījumi:

- bērnam jābūt motivētam izzināt māju, skolu, pagalmu, rotaļu laukumu utt. (svarīga ir vecāku, tuvinieku un pedagogu loma jau no agrīna vecuma);
- viņš jāiedrošina iesaistīties rotaļās kopā ar citiem bērniem;
- veicot ikdienas aktivitātes, jāmaca jēdzieni, jāapgūst sensorā informācija (īpaši skaņas), jāizzina telpa;
- jāmaca sekot savai atrašanās vietai attiecībā pret viņam nozīmīgiem priekšmetiem;
- jāapgūst tādi telpiskie jēdzieni kā objektu izmērs, forma, funkcionēšana, atrašanās vieta telpā;
- jāapgūst pozicionālie jēdzieni, kā “blakus”, “virs”, “zem”, “pa labi”, “pa kreisi” u. tml., jo tie palīdz veidot izpratni par priekšmetu savstarpējo izvietojumu telpā.

Orientēšanās process pēc izzināmās telpas apmēriem tiek iedalīts šādi:

- orientēšanās mikrotelpā (rokas stiepiena attālumā – galds, skapītis, skolas soma u. tml.);
- orientēšanās atklātā telpā:
 - ♦ slēgtā (dzīvoklis, māja, klase, internāts, sabiedriskas iestādes u. tml);
 - ♦ atklātā (mājai vai skolai pieguļoša teritorija, iela, ciemats, pilsēta u. tml.) (Феокистова, 1989).

Līdz ar to orientēšanās prasmes, kas apgūstamas secīgi, pārejot no vienkāršākā uz sarežģītāko (kad ir pārliecinoši apgūtas un nostiprinātas iepriekšējā līmeņa prasmes), var grupēt šādi:

- orientēšanās mājas/dzīvojamā/skolas vidē;
- orientēšanās mājas/skolas teritorijā;
- orientēšanās apdzīvotā vietā;
- orientēšanās tirdzniecības apvidū;
- orientēšanās sabiedriskajā transportā (Welsh, 1987).

Pirmatnējo orientēšanās prasmju veidošanai nozīmīga ir mikrotelpas un priekšmetu izpētes metodiku apguve, tās jāizzina mērķtiecīgi, mācot bērnam secīgi apsektot priekšmetus, apzināt to izvietojumu un meklēt nokritušus priekšmetus.

Savukārt *funkcionālās mobilitātes uzdevumi*, attīstot bērnos prasmi patstāvīgi orientēties un pārvietoties telpā, ir

- mācīt uzsākt jebkuru kustību vai izpēti (svarīga ir motivācija, kas veidojama jau bērna agrīnā vecumā);
- mācīt virzīties uz sensoru norādi (dzirdes, vizuālu, taktilu); īpaša uzmanība jāpievērš skolēna pozai un gaitai (jābūt komandas darbam ar sporta un ārstnieciskās fizikultūras speciālistiem);
- pašaizsardzības tehniku apguve bez spieķa izmantošanas (pašaizsardzība dažādās telpās un ārpus tām, redzīga pavadoņa izmantošana);
- pašaizsardzības tehniku apguve ar spieķa izmantošanu (pašaizsardzība, patstāvīgi orientējoties dažādās telpās un ārpus tām).

Pašaizsardzības tehniku apguve ir svarīga jau no agrīnas bērnības, kad bērns sāk patstāvīgi pārvietoties, jo tieši pareiza šo tehniku izmantošana nodrošina maksimālu drošību un līdz ar to motivē bērnu pārvietoties aktīvi un patstāvīgi.

Skolēnam jāapgūst un jāautomatizē šādas pašaizsardzības tehnikas bez spieķa izmantošanas:

- pašaizsardzības tehnika, pārvietojoties slēgtā telpā: elkonī saliekta roka pacelta krūšu augstumā, plauksta pavērsta uz priekšu, vadošā roka ar delnas ārpusi slid gar sienu;
- pašaizsardzības tehnika galvas aizsargāšanai, pārvietojoties slēgtā vai atklātā telpā: elkonī saliekta roka ar uz priekšu pavērstu delnu pacelta sejas augstumā, aizsargājot seju no iespējamām traumām (atvērti logi, zari, dekorācijas u. tml.); izmanto vietās, kur zināms, ka šādi šķēršļi varētu būt;
- pašaizsardzības tehnika, izpētot nepazīstamu telpu (nav zināms, vai iespējami šķēršļi zemes–jostas līmenī, galvas līmenī): elkonī saliekta roka ar uz priekšu pavērstu delnu pacelta sejas augstumā, aizsargājot seju no iespējamiem šķēršļiem sejas augstumā; otra roka nolaista pa diagonāli šķērsām pāri ķermeņa apakšējai daļai, plauksta pavērsta uz priekšu, lai pamanītu šķēršļus (galdus, krēslus, solus u. tml.), pār kuriem var paklupt; vienlaikus pēdas tausta reljefu zem kājām, lai pamanītu iespējamus šķēršļus pēdu rajonā;
- redzīga pavadoņa izmantošana: neredzīgais cilvēks satver redzīgo pavadoni pie augšdelma vai uzliek roku uz pleca – tā viņš sajūt pavadoņa kustības uz augšu/uz leju (pakāpieni) un pagriezienus; pārvietojoties neredzīgais cilvēks turas soli iepakā, jau laikus sajūtot izmaiņas kustības virzienā.

Baltā spieķa izmantošanas tehniku apguve (pirmsspieķa tehnikas, svārstveida tehnika, diagonālveida tehnika, pārvietošanās pa kāpnēm):

Pirmsspieķa tehnikas nozīmē sagatavošanos apgūt spieķa izmantošanu: tā ir dažādu rotaļlietu izmantošana pašaizsardzībā pārvietojoties (ar garu

kātu uz ritentiņiem stumjamas rotaļlietas, kas, uzduroties šķēršļiem, pasargā bērnu no traumām; rotaļlietas, ar kurām bērns pats var pārvietoties – rotaļu zirgi, automašīnas); bērns jārosina šādas rotaļlietas izmantot un saprast to nozīmi paš aizsardzībā (Солнцева, Семенов, 1989).

Neredzīgi cilvēki orientēšanās procesā izmanto balto spieķi, turklāt ir svarīgi izvēlēties pareizā garuma spieķi – tas tiek piemēklēts individuāli un ir par 0,5 m īsāks nekā lietotāja augums, lai nodrošinātu 450 leņķi starp spieķi un zemes virsmu (Солнцева, Семенов, 1989). Parasti izvēlas spieķi, kas ir aptuveni līdz saules pinumam. Baltā spieķa izmantošanas tehniku izvēle ir atkarīga no tā, kur cilvēks pārvietojas. Tiek izmantotas šādas tehnikas:

Svārstveida tehnika – izmanto, pārvietojoties pa jebkuru maršrutu slēgtā vai atklātā telpā. Izmantošanas tehnika:

- 1) spieķi turošā plauksta atrodas pretī ķermeņa viduslīnijai;
- 2) strādājot ar spieķi, kustas tikai plauksta;
- 3) spieķis aptver telpu cilvēka plecu platumā;
- 4) mainot virzienu, kustību sāk tikai tad, kad spieķis atrodas priekšā;
- 5) svārstoties vismaz vienu reizi spieķis slīd pa virsmu;
- 6) svārstoties spieķis vienu reizi skar orientieri (ietves malu, celiņa malu, sienu u. tml.).

Diagonālveida tehnika – izmanto pazīstamā vietā, kad ir pārliecība, ka segumā zem kājām nav šķēršļu (akmeņu, grambu, kukuržņu u. tml.), kas varētu apdraudēt pārvietošanās drošību:

- 1) spieķi tur pa diagonāli attiecībā pret orientieri (sienu, ietves malu, margām u. tml.), šķērsām pāri ķermeņa lejasdaļai; tas ļauj pasargāt sevi no vaļējām durvīm, pretimnākošiem cilvēkiem u. tml.);
- 2) spieķis slīd gar orientieri.

Pārvietošanās pa kāpnēm:

- 1) spieķa izmantošana, pārvietojoties augšup pa kāpnēm: spieķi tur kā diagonālveida tehnikā, ļaujot kāpt vienu pakāpienu pa priekšu, līdz ar to cilvēks labi pamana kāpņu beigas;
- 2) spieķa izmantošana, pārvietojoties lejup pa kāpnēm: spieķi tur kā diagonālveida tehnikā, ļaujot brīvi slīdēt pa pakāpieniem uz leju – kāpnēm beidzoties, spieķis aizslīd pa virsmu, ļaujot saprast, ka pakāpienu priekšā vairs nav.

Obligāts drošības nosacījums, pārvietojoties ar spieķi/bez spieķa, ir kontakta saglabāšana ar orientieri.

Neredzīgi cilvēki orientēšanās procesā izmanto divu veidu telpiskos priekšstatus (Феохтистова, 1989).

“Karte–ceļš” ir visbiežāk veidotie priekšstati, kad cilvēks apgūstamo maršrutu iztēlojas kā ceļu no viena orientiera līdz katram nākamajam (piemēram, viņš zina: lai nokļūtu līdz autobusa pieturai, viņam jāiziet pa mājas durvīm (1. orientieris), jāpagriežas pa kreisi un jāiet taisni, orientējoties gar ietves labo malu (2. orientieris), kamēr nonāks krustojumā – ar spieķi sajutis, ka ietves mala “pagriežas” (3. orientieris), tad viņam jāšķērso iela, kas ir priekšā (3. orientieris), jāturpina iet gar labo malu (4. orientieris), līdz ar spieķi atdursies pret autobusa

pieturas nojumi (mērķis sasniegts)). Šie priekšstati ir mērķtiecīgi veidojami orientēšanās nodarbību laikā, mācot bērnus apgūt aizvien jaunus maršrutus, pa kuriem, prasmēm pilnveidojoties, viņi varētu patstāvīgi pārvietoties. Katra maršruta apguvei neredzīgais izmanto šādu maršruta apguves shēmu:

- 1) maršruta sākuma punkta noteikšana;
- 2) katra nākamā orientiera apgūšana un iegaumēšana maršruta gaitā;
- 3) maršruta mērķa noteikšana.

“Karte-pārskats” ir priekšstati, kurus orientēšanās procesā parasti izmanto redzīgi cilvēki. Plānojot pārvietošanos, cilvēks it kā iztēlojas karti, kurā iezīmēts ceļš, pa kuru nokļūt vajadzīgajā vietā. Tikai daži cilvēki, kas dzimuši neredzīgi, spēj šādā veidā iztēloties apgūstamo maršrutu, un tas ļoti atvieglo orientēšanās procesu un šo cilvēku pārvietošanās brīvību. Tāpat noteikti jāņem vērā, ka šie priekšstati par noteiktām vietām (par savu ciematu, mikrorajonu vai tml.) jau var būt izveidojušies cilvēkiem, kas redzi ir zaudējuši. Šādā situācijā ir ļoti svarīgi šos priekšstatus izmantot orientēšanās procesā, kā arī uz to pamata veidot jaunus priekšstatus par pārvietošanās maršrutiem citās teritorijās.

Sociālo un sadzīves iemaņu veidošanas nodarbības

Sociālo un sadzīves iemaņu veidošanas nodarbību galvenie uzdevumi ir

- 1) veidot priekšstatus par sociālajām jomām, kurās cilvēks dzīves laikā var tikt iesaistīts;
- 2) sniegt nepieciešamās zināšanas un izstrādāt atbilstošas prasmes un iemaņas personības pilnvērtīgai un atbilstošai funkcionēšanai šajās jomās;
- 3) mācīt audzēkņus izvērtēt savas iespējas un rast alternatīvus paņēmienus dažādu sociālu jautājumu un problēmu risināšanā (Bishop, 1996).

Izglītojamo ar smagiem redzes traucējumiem mācīšanās un integrācijas (sabiedrībā) process parasti ir apgrūtināts arī tāpēc, ka daudzas sociālās iemaņas, ko redzīgs bērns apgūst vērojot un imitējot, vājredzīgam vai neredzīgam bērnam ir mērķtiecīgi jāmāca. Turpmāk aprakstītas jomas un sociālās prasmes, kuru apguve būtu iekļaujama neredzīga izglītojamā sociālo iemaņu apguves individuālajā programmā, kā arī sniegti padomi, kā labāk šīs iemaņas veidot un nostiprināt.

Pašapkalpošanās iemaņas

Redzīgs bērns ēšanu, gērbšanos un pašapkalpošanos iemācās atdarinot. Turpretim neredzīgam bērnam, pat uzsākot skolas gaitas, šīs iemaņas vēl nav līdz galam attīstītas. Tas var būt atkarīgs gan no paša bērna individuālajām attīstības īpatnībām, gan no ģimenē realizētās hiperaprūpes vai, atsevišķos gadījumos, no bērna atstāšanas novārtā.

Neredzīgam bērnam ir mērķtiecīgi jāmāca darbības, kas nepieciešamas ģērbjoties, ēdot, lietojot tualeti, mazgājoties. Šeit ir svarīgas “Roka uz rokas” instrukcijas, eksperimentējot jāpiemeklē individuāli visatbilstošākais darbības veids.

Sevis apzināšanās

Neredzīgi bērni nezina, kādi viņi izskatās sabiedrības acīs, tāpēc viņu paštēls balstās uz to, kādu to veido viņu aprūpētāji. Daudzi bērni ir pasīvi un atkarīgi no citiem, jo viņiem nav bijusi iespēja pieņemt lēmumus un veikt neatkarīgas darbības. Neredzīgiem bērniem ir jāmācās, ka/kā viņi var komunicēt ar citiem, viņiem jāsaprot, ka pieņemtajiem lēmumiem un rīcībai ir sekas, un jāapzinās, ka par lēmumu ir jāuzņemas atbildība. Šiem bērniem jāsaprot, ka eksistē sociāli pieņemtas uzvedības normas. Neredzīga bērna pozitīvā paštēla veidošana nevar balstīties uz žēlošanu vai hiperaprūpi, viņam ir jāapzinās, ka ir lietas, ko viņš pats nevarēs izdarīt, tāpēc jābūt gatavam runāt par savu redzes problēmu un atbalstu, kas nepieciešams no līdzcilvēkiem.

Sociālās prasmes, kuru apguve būtu iekļaujama neredzīga izglītojamā sociālo iemaņu apguves individuālajā programmā:

- neverbālā komunikācija (žesti: pamāšana “atā”, galvas pakratīšana noliedzot vai piekīrtot, norādīšana, plecu paraustīšana, rokas spiešana, rokas aizlikšana mutei žāvājoties vai šķaudot, sabiedriski pieņemama apskaušanās vai skūpstīšanās u. tml.);
- emociju atpazīšana un pieklājīga izpaušana;
- verbālā komunikācija (sarunas uzsākšana, uzturēšana, nobeigšana, sejas vēršana pret sarunu biedru, balss toni);
- labu manieru (lūdzu/paldies/atvainojiet, sveicināšanās, kabatlakatiņa izmantošana, atbilstoša poza sēžot – sakļautas kājas meitenēm; mutes aizklāšana klepojot vai šķaudot) mācīšana; negatīvas uzvedības (deguna urbināšana, skrāpēšana, raustīšanās, šupošanās, grozīšanās) izskaušana; publiskas uzvedības (ēšana sabiedriskās ēdināšanas iestādēs pretstatā ēšanai mājās) mācīšana;
- dejošana;
- savas kārtas gaidīšana;
- divu cilvēku iepazīšanās;
- dalība grupu spēlēs/rotāļās;
- sabiedriski pieņemama seksuālā uzvedība, simpatizējoša cilvēka uzaicināšana uz tikšanos;
- telefona izmantošana, uzvedības kultūra, izmantojot telefonu;
- pilnvērtīga brīvā laika izmantošana;
- korekta un pieklājīga palīdzības lūgšana draugam, redzīga pavadoņa izmantošana;
- apkārtējo informēšana par savu redzes traucējumu.

Komunikācijas iemaņas, to attīstīšana un nostiprināšana

Komunikācijas kā specifiskas cilvēka darbības attīstībai liela nozīme ir redzei. Ar redzes palīdzību cilvēks var

- starp apkārtējiem atrast telpā sev nepieciešamo cilvēku;
- redzēt apkārtējo reakciju uz viņa vārdiem un rīcību;
- ar acu palīdzību, izmantojot neverbālos ekspresijas līdzekļus, paust savas emocionālās reakcijas;

- uztvert apkārtējo pasauli un cilvēku iekšējo pasauli, izmantojot mākslinieciskās izpausmes līdzekļus – attēlus, filmas, izrādes, pārraides u. tml.

Līdz ar to smagi redzes traucējumi tieši un netieši ietekmē bērnu un jauniešu komunikāciju un socializāciju (Феокистова, 2005). Tāpēc gan mācību procesā, gan arī ikdienas aktivitātēs bērniem ar smagiem redzes traucējumiem, jo īpaši neredzīgiem bērniem, ir mērķtiecīgi jā māca saziņa ar citiem cilvēkiem. Tieši tāpat kā daudzas ikdienas darbības, arī šos paņēmienus neredzīgs bērns nevar iemācīties vērojot un atdarinot.

Daži padomi, kas jāņem vērā kā skolā, tā ārpusskolas komunikācijā:

- žestus un ķermeņa valodu, ko redzīgs cilvēks izmanto bez domāšanas, neredzīgam bērnam jā māca 1-pret-1 (smiešanās, rokas spiešana, pamāšana “atā”, galvas pakratīšana noliedzot vai piekrītot, plecu paraustīšana, rokas aizlikšana mutei, žāvājoties vai šķaudot u. tml.) – pieaugušais ļauj neredzīgam vai vājredzīgam bērnam tuvu aplūkot/aptaustīt sava ķermeņa daļu stāvokli, veicot kādu kustību vai žestu, pēc tam palīdz bērnam pašam veikt pareizi šīs kustības;
- mācot bērnam, kā darīt kaut ko jaunu, jāuzliek savas rokas bērna rokām un jāpalīdz viņam no aizmugures: jāapstājas, jāapsēžas vai jānometas uz ceļiem aiz bērna un jāuzliek savas rokas uz bērna rokām, tās vadot. Bērnam ir vieglāk imitēt darbības, jūtot pieaugušā kustības no aizmugures;
- ir jābūt gataviem, ka neredzīgs cilvēks var aizgriezties no sarunu biedra, jo viņš nevar uzturēt acu kontaktu. Tāpat jābūt gatavam pievērst neredzīga cilvēka uzmanību ar pieskārienu (piemēram, ja nav zināms viņa vārds), jo neredzīgam cilvēkam uzruna “Vai jūs nevarētu .. ?” neko neizteiks, tāpēc ka viņš nevar saskatīt, pie kā vērsās uzrunātājs. Tas pats attiecas uz cilvēkiem ar augstas pakāpes vājredzību, jo viņi var nesaskatīt sev pievērstos skatienus vai domātos žestus;
- jābūt gataviem arī tam, ka pašam neredzīgam cilvēkam ir grūtības uzrunāt apkārtesošos. Šis cilvēks nevar saskatīt, vai iespējamie sarunu biedri ir tuvu, vai viņi nav aizņemti ar kādu nodarbi, vai viņi saklausīs neredzīgā cilvēka teikto u. tml. Tāpēc var gadīties, ka arī neredzīgais cilvēks mēģinās jums pieskarties, jo tā viņš pārliecināsies par to, ka viņa sarunu biedrs ir tuvumā;
- cilvēki jāiedrošina runāt tieši ar pašu bērnu. Dažkārt rodas priekšstats, ka neredzīgs bērns nevar uztvert viņam sacīto. Piemēram, bērnam klātesot, kāds var pajautāt vecākiem, vai viņš vēlas saldējumu. Šādā situācijā jāiesaka pajautāt pašam bērnam. Viņam, tāpat kā redzīgiem bērniem, ir būtiski mācīties runāt ar citiem cilvēkiem un pašam savā vārdā;
- neredzīgiem bērniem jā māca ieņemt atbilstošu pozu runāšanas un klausīšanās laikā. Parasti sarunu biedri gan ar seju, gan ar augumu ir pavērsušies viens pret otru. Neredzīgam bērnam ir jā māca, ka sarunas laikā jāpagriežas ar seju pret runātāju, kas ir zīme, ka neredzīgais klausās, kā arī pieklājības zīme. Arī pašam atbildot, bērnam jāturpina atrasties ar seju pret runātāju;

- jāpalīdz bērnam attīstīt labu stāju. Laba stāja ir svarīga visiem. Tā ne tikai palīdz saglabāt stiprus muskuļus, bet ļauj cilvēkam izskatīties pievilcīgākam. Redzot citu cilvēku labo stāju, mēs atceramies izlabot savējo. Neredzīgam bērnam nav šī pastāvīgā atgādinājuma imitēt apkārtējos. Jāpalīdz bērnam attīstīt paradumu stāvēt taisni un stalti, tas parasti jāatgādina, redzot bērna nolaisto galvu un uzместo kūkumu;
- jāpalīdz bērnam attīstīt paradumu sarunas laikā pavērst seju uz runātāju. Jāatgādina bērnam to darīt, tas palīdz runātājam saprast, ka bērns patiešām klausās. Pagriešanās pret runātāju ir arī pieklājības zīme.

Rakstā sniegts vispārējs pārskats par jomām, kurās neredzīgiem bērniem un pieaugušajiem rodas noteiktas problēmas, jo viņi nespēj uztvert vizuālo informāciju un izmantot izveidotos priekšstatus savā ikdienas darbībā. Neredzības gadījumā cilvēks ir ļoti ierobežots savā darbībā, un bez līdzcilvēku atbalsta viņa ikdienas dzīve būtu ļoti apgrūtināta. Taču šai palīdzībai jābūt atbalstošai, vērstai uz neredzīgo cilvēku patstāvības attīstību. Neredzīgs cilvēks nekad nekļūs patstāvīgs, ja viss tiks izdarīts viņa vietā. Tāpēc jau kopš agras bērnības, savstarpēji sadarbojoties ģimenei, pedagogiem un citiem iesaistītajiem speciālistiem, mērķtiecīgi un metodiski pareizi jā māca neredzīgam bērnam veikt tās darbības, ko viņš, atšķirībā no redzīgiem vienaudžiem, nekad neiemācīsies atdarinot. Ja neredzīgs bērns iestājas parastā vispārizglītojošā skolā, šīs skolas pedagogiem ir ļoti būtiski apzināties lielo atbildību par šāda bērna mācīšanu un tādu prasmi attīstīšanu, kuras nepieciešamas veiksmīgai integrācijai sabiedrībā. Vispārizglītojošās skolas pedagogiem jādomā arī par tālākizglītības nepieciešamību un jāstudē papildu literatūra par vājredzīgu un neredzīgu bērnu izglītības procesa specifiskajiem jautājumiem, kā arī noteikti jākonsultējas ar speciālistiem, kas strādā ar šādiem bērniem.

LITERATŪRA

1. 2012. gada 16. oktobra Ministru kabineta noteikumi Nr. 710 "Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālām vajadzībām". Pieejams: www.likumi.lv.
2. Bishop, V. (1996). *Teaching visually impaired children*. Illinois, 255 p.
3. Carroll, T. J. (1961). *Blindness*. Boston: Little, Brown & Co, 382 p.
4. Horton, J. K. (1988). *Education of visually Impaired pupils in ordinary school*, 129 p.
5. Scholl, G. T. (1986). *Foundations of education for blind and visually Handicapped children and youth*. New York: American Foundation for the Blind, 500 p.
6. Taylor, B. M. (1975). *Blind preschool SPED Publications*. Colorado, 49 p.
7. Torres, I., Corn, A. L. (1990). *When you have a visually handicapped child in your classroom: suggestions for teachers*. New York: American Foundation for the Blind, 48 p.
8. Welsh, R. L., Blasch, B. B. (Ed.) (2010). *Foundations of orientation and mobility*. New York: AFB, 672 p.
9. Солнцева, Л. И., Семенов, Л. А. (1989). *Психолого-педагогические основы обучения слепых детей ориентированию в пространстве и мобильности*. Москва, 77 с.

10. Солнцева, Л. И., Хорош, С. М. (2004). *Воспитание слепых детей раннего возраста*. Москва, Экзамен, 126 с.
11. Феоктистова, В. А. (1989). *Обучение пространственной ориентировке слепых младших школьников*. Москва, 45 с.
12. Феоктистова, В. А. (2005). *Развитие навыков общения у слабовидящих детей*. Санкт-Петербург: Речь, 128 с.

Summary

The special curriculum considerations for the blind students are reviewed in the article. The content of the special lessons (teaching Braille, Orientation and mobility, teaching social and daily living skills), methods used to reach the goals are described generally. The purpose of the article is to give a general review about the content of the special work with blind children to educators. The extended studies in this field are necessary in case the blind student enters the class.

Keywords: *braille, white cane, orientation and mobility, visual impairments, blindness, social and daily living skills, low vision.*

Tēva pedagoģiskās kompetences portretējums Latvijā *The Portrayal of a Father's Pedagogical Competence in Latvia*

Nora Jansone-Ratinika

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga LV-1083
E-pasts: nora.jansone@gmail.com

Līdztekus sociālām, politiskām, ekonomiskām un ideoloģiskām transformācijām aizvien straujāk mainās audzināšanas prakse privātā telpā un likumsakarīgi arī sabiedrības izpratne par tēva lomu ģimenē. Pakāpeniskā izpratnes maiņa par tēva pedagoģiskās kompetences problemātiku indivīda un sabiedrības līmenī pamatojusi pētījuma aktualitāti Latvijas sociokulturālajā kontekstā. Par hegemonā diskursa vēstnešiem pamatoti izvēlēti mediji, kas Latvijā izdoti trijos vēstures periodos un reprezentē publiskā telpā valdošo viedokli. Savukārt privātais diskurss pētījumā izgaismots vecāku – tēvu un māšu – intervijās. Privātā un publiskā diskursa apkopojums sniedz iespēju veidot tēva pedagoģiskās kompetences portretējumu ne tikai mūsdienās, bet arī vēsturiskā perspektīvā.

Atslēgvārdi: audzināšana, ģimene, tēva pedagoģiskā kompetence, līdzvērtīga vecāku pedagoģiskā sadarbība.

Ievads

Kultūrvēsturiskais mantojums rāda, ka jautājumi, kuri saistīti ar bērnu aprūpi un audzināšanu ģimenē, lielākoties uzlūkotī femīnā perspektīvā jeb pārsvarā deleģēti sievietēm. Lai gan Latvijā joprojām vīrieša sociālo identitāti un dzimumidentitāti veido pelnītāja statuss, savukārt sievietei deleģēta sadzīviskā funkcija, kas saistās ar mājas aprūpi un bērnu audzināšanu, tomēr sabiedrībā nenoliedzami pakāpeniski notiek progresīvas pārmaiņas (Sedlenieks & Vasiļevska, 2006). Ilgstoši pastāvējušās prakses korekcijas, par kuru fundamentu liecina izpratnes paplašināšanās, vērojamas gan publiskā, gan privātā telpā. Nepieciešamība un reizē vēlme pakāpeniski veidot dzimumlīdztiesīgu, iekļaujošu sabiedrību, kura tās locekļus orientētu uz solidaritāti, sadarbību un līdzvērtības principu integrēšanu ikdienā, mainījusi arī izpratni par sievietes un vīrieša tradicionālajām sociālām lomām. Par normu kļuvusi veiksmīga sieviešu integrācija darba tirgū, savukārt arī vīrietis vairs netiek asociēts tikai ar algota darba veikšanu ģimenes uzturēšanas nolūkos. Izpratne par identitātēm vīrietis–vīrs, vīrietis–tēvs mūsdienās ievērojami paplašinājusies. Maskulinitāte sabiedrībā un ģimenē pakāpeniski liberalizēta, deleģējot ne tikai tiesības izrādīt savas emocijas, bet izvirzot arī augstākas prasības vīrietim, kuras vairs nav reducējamas tikai uz resursu nodrošināšanu.

Visuzskatāmāk tēva diskursa maiņa atklāta medijos, kuri tiek uzlūkoti ne tikai par kultūras vēstnešiem, bet arī par tās veidotājiem, piedāvājot indivīdam izvēlēties sev atbilstošākos dzīves modeļus, rīcības stratēģijas, domāšanas veidu un identificēties ar mediju vēstījumu (Veinberga, 2010; Gauntlett, 2002; Šulmane & Kruks, 2001). Mediji uzskatāmi par vienu no diskursa aģentu grupām, kura būtiski ietekmē sociālā diskursa veidošanos. Tāpēc, lai veidotu pamatotu izpratni par aktuālā diskursa maiņu laika dinamikā atbilstoši Latvijas vēstures posmu periodizācijai (starpkaru periods (1918–1940), padomju varas periods (1960–1985), postpadomju periods (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā)), izmantojot kritiskās diskursa analīzes paņēmienus, analizēti vairāki drukātās preses avoti, kuros kopumā atlasītas 188 datu vienības – izpētes tematikai atbilstoši raksti. Vēsturiskā analīze īstenota, izgaismojot katram periodam specifisko publisko diskursu pedagoģiskajos žurnālos “Audzinātājs” (1925–1939), “Skola un Ģimene” (1964–2000) “Mans Mazais” (1994–2012), kuros visprecīzāk un visaptverošāk identificējami politiskie, sociālekonomiskie apstākļi, no tiem izrietošās ideoloģiskās vadlīnijas un citi konteksti.

Vēsturiskā pieeja pētījumā izmantota, lai rastu atbildes un padziļinātā analīzē pamatoti interpretētu mūsdienām raksturīgās prakses, attieksmes, vērtības un priekšstatus, kas tieši vai pastarpināti saistīti ar tēva lomas izpratni un atklāj tēva pedagoģiskās kompetences fenomena ģenēzi laika perspektīvā.

Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne starpkaru periodā (1918–1940)

Starpkaru periodā izdotā žurnāla “Audzinātājs” naratīvs spilgti ilustrē sabiedrībā pārstāvēto tradicionālo – patriarhālo – ģimenes modeli ar hierarhisku struktūru un izteiktu tēva dominanci (Akmens, 1940). Gadu gaitā uz tradīcijām balstīta ģimeniskā prakse uzskatāma par pamatu sabiedrības priekšstatu, uzskatu un vērtību sistēmas stabilitātei šajā Latvijas vēstures posmā. Hegemonajā diskursā integrēta kristīgās apziņas ideja, kuru valstiskā līmenī reprezentē politiskie vadoņi, savukārt ģimenē pārstāv tēvs. Ideālo vecāku arhetips raksturots dzimumdiferenti: māte kā galvenā praktiskās bērna audzināšanas un aprūpes realizētāja, emocionāli tuvāka bērnam un tēvs kā attāls ģimenes ekonomiskās labklājības nodrošinātājs un dominantās varas pozīcijas pārstāvis (to garantē galvenā pelnītāja statuss ģimenē). Preses izdevumā spilgti iezīmējas konstanti uzsvērtie tēva uzdevumi ģimenē – disciplinēšana, sodīšana, aizstāvēšana, intelektuālo zināšanu un darba prasmju nodošana bērniem –, kuri sasaucas arī ar “ideālam” vīrietim piemītošajām kvalitātēm, kas diskursā veido vēlamā maskulinitātes portretu. Tādējādi starpkaru periodā tēva portretu atklāj **ģimenes patriarha – apgādnieka un aizstāvja** tēva tips, kas simboliski pārstāv Dieva varu ģimenē, ir galvenais noteicējs un stabila autoritāte gan sievai, gan bērniem. Par šāda tēva vīrišķības indikatoru tiek uzskatīta spēja nodrošināt ģimenei nepieciešamos līdzekļus. Detalizēti šo tēva tipu raksturo viņam deleģētie pienākumi: tehnisko, tipiski maskulīno mājas darbu veikšana, nozīmīgu lēmumu

pieņemšana un atbildības apliecinājums, kā arī vīrieša lomas modeļa reprezentācija dēliem. Attiecības šādā ģimenē veidotas pēc subordinācijas jeb varas principa, kas paredz vertikālu savstarpējo komunikāciju – gan vīra–sievas, gan vecāku–bērnu saskarsmē.

Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne padomju varas periodā (1960–1985)

Padomju varas periodam raksturīgais diskurss Latvijā aplūkots daudzos pētījumos dažādos kontekstos un izpētes aspektos un nenoliedzami ietekmējis arī savstarpējās attiecības ģimenē, audzināšanas virzību un tās īstenošanas maiņu. Visu padomju varas perioda diskursu caurvij pretrunas, duāls skatījums un realitātes falsifikācija, kas izpaužas visās sociālās dzīves jomās. Lai gan valdošajā ideoloģijā par vienu no galvenajiem mērķiem noteikta dzimtes attiecību un ģimenes modeļa reorganizācija, padomju dzimtes sistēmai izteikti raksturīgas patriarhālas tradīcijas. Vīriešu un sieviešu, kā arī mātes un tēva pozīcijas komunistiskās ideoloģijas struktūrā palīdz atklāt cenzētie propagandas vēstneši: preses izdevumi, audiovizuālie mediji, plaši izplatītā ikonogrāfija, kurā manifestētā komunisma simbolika reizē atsedz deformētās vienlīdzības attiecības un ideālus, uz kuriem tiekties. Antagonisku skatījumu atklāj sievietes–mātes publiskā un privātā tēla konstrukcija. Sieviete, lai gan līdztiesīgi nodarbināta algotā darbā, tomēr uzskatīta kā primāri atbildīga par bērnu audzināšanu, kas pamatojams ar “dabiski” augstāku pedagoģiskās kompetences līmeni nekā vīrietim. Tika veidots specifisks t. s. visu varošās sievietes/mātes tips, kas monopolizēja sievietes pozīcijas ģimenes dzīvē, tādējādi faktiski izslēdzot tēvu no dalības bērnu aprūpē un audzināšanā, kā arī aktualizējot tēva un vīrieša autoritātes devalvāciju privātās dzīves jomā – ģimenē. Ideoloģizētais divpusēji konstruētais vīrieša/tēva arhetips izgaismoja padomju varas periodam tipiskos maskulinitātes šablonus. No vienas puses, lozungu formā tika postulēta nepieciešamība pēc pastiprinātas iesaistīšanās atbilstoši politisko vadoņu reprezentētajam iesaistītā un rūpīgā tēva ideālam. Taču, no otras puses, tika propagandēts uzskats, ka māti bērnu audzināšanā neviens nevar aizstāt, secinot, ka nav nepieciešamības pēc “pārlietu” augstu prasību izvirzīšanas tēvam.

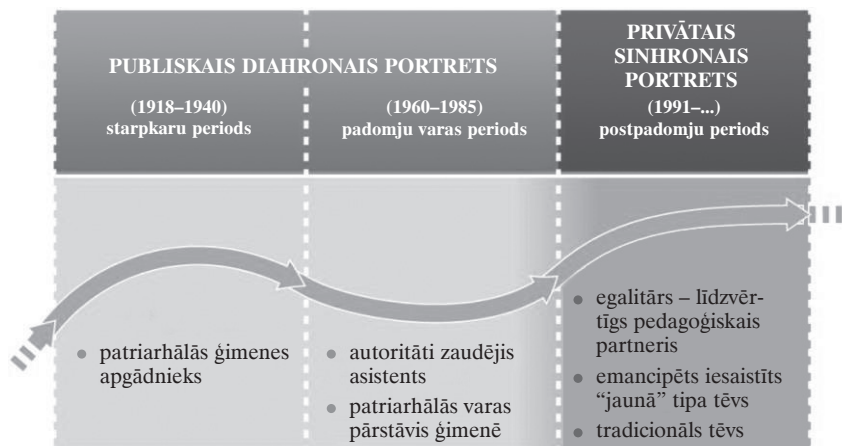
Tādējādi arī tēvu tipoloģija padomju varas periodā reprezentē faktiskā un iluzorā attiecību, izgaismojot divus tēvu tipus. Oficiālajā diskursā tēvs identificējams kā **patriarhālās varas pārstāvis ģimenē**, un tas sasaucas ar starpkaru periodā izgaismoto patriarhālo arhetipu. Savukārt tālaika sociokulturālā situācija iniciēja jauna tēva tipa veidošanos – **autoritāti zaudējušais asistents** –, kas reprezentē faktisko dimensiju. Uzskats, ka māte ir dabiski kompetentāka bērna audzināšanā likumsakarīgi ietekmēja tēva iesaistes nozīmes mazināšanos. No vienas puses, vīrietis ģimenē tika diskriminēts, no otras puses, faktiski mērķtiecīgi tika veicināta viņa bezatbildība, kas zināmā mērā tēvam bija arī ērta.

Tēva pedagoģiskās kompetences izpratne postpadomju periodā (kopš Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanas 1991. gadā)

Savukārt mūsdienu diskursu raksturojošā medija “Mans Mazais” naratīvā salīdzinājumā ar žurnāliem “Audzinātājs” un “Skola un Ģimene”, kuros tēva loma aplūkota pastarpināti un sekundāri, vīrieša nozīme un pienākumi, kā arī sabiedrībā aktuālā izpratne par šiem jautājumiem aplūkota daudz plašāk un detalizētāk. Diskurss atklāj gan tēva pedagoģiskās kompetences atšķirīgos sociālos un ģimeniskos kontekstus, gan indivīda perspektīvā izgaismo tēva, mātes un paša bērna viedokli, kā arī ieguvumu no pastiprinātas tēva iesaistes ģimenes dzīvē. Tēva diskursa objektīva konstruēšana uzskatīta par vienu no brīvības izpausmēm šajā periodā, uzsverot, ka tēvi bērna audzināšanā iesaistās ievērojami retāk un mazāk nekā mātes.

Lai arī kopumā aktualizēta un propagandēta tēva nozīme gan praktiskā, gan emocionālā perspektīvā, tomēr postpadomju periods ietver divus atšķirīgus un idejiski konfliktējošus diskursus. Neskatoties uz kopumā tradicionāli, patriarhāli orientētu sabiedrības un ģimenes modeli, tomēr aizvien vairāk identificējamās tendences implicēt egalitārisma (abu vecāku līdzvērtīga pedagoģiskā sadarbība) nostādnes bērna audzināšanā un vecāku savstarpējās attiecībās.

Tēva pedagoģiskās kompetences portrets postpadomju periodā atklājas trijos tēvu tipos, kuri reprezentē vislielāko uzskatu dažādību. Mūsdienu diskursā joprojām aktuāls ir **tradicionālā** tēva tips. Savukārt pāreju uz tādu tēva tipu, kurā tēvs atspoguļots kā egalitārs, līdzvērtīgs pedagoģiskais partneris, iezīmē **emancipētais iesaistītais** jeb **jaunā tipa tēvs**. Šis tips saskaņā ar žurnāla “Mans Mazais” diskursu ir visvairāk pārstāvētais un zināmā mērā atspoguļo uzskatus, kuri raksturo abus postpadomju periodu atklājošos tēvu tipus, izgaismojot izpratnes mainību un pāreju no tradicionālā attiecību modeļa uz egalitāro. Trešā tēva tipa kā **egalitāra, līdzvērtīga pedagoģiskā partnera** aktualitāte arvien pieaug, uzlūkojot to ne tikai par vienu no eksistējošiem tēvu tipiem, bet arī par vēlamu tēva tipu un tādējādi iezīmējot virzību uz tēva līdzdalības prakses transformāciju.



Attēls. Tēvu tipoloģijas diahronais un sinhronais portrets
Diachronic and synchronic portraits of father's typology

Publiskajā – mediju – diskursā identificētā tēva pedagoģiskās kompetences tipoloģija atspoguļota arī pētījumā īstenotajā privātajā – 30 vecāku (15 mātes, 15 tēvi) interviju – diskursa izpētē. Publiskais un privātais diskurss eksistē ciešās mījsakarībās – reprezentējot un līdztekus veidojot viens otru. Abos diskursos gan teorijas, gan prakses nostādnes kopumā ir līdzīgas un atklāj duālas – tradicionālas un transformatīvas – tendences. Tradicionālo izpratni par dzimumlomām un bērnu audzināšanas praksi ģimenē uzskatāmi ilustrē kāda tēva izteikums: *Varbūt [...] aizvēsturiski domāju [...], jo manā uztverē, tomēr lielāko audzināšanas daļu un to aprūpi, to primāro ir [...] jāsniedz mātei. Tēvs ir tā kā neliels palīgs visā tajā, nu tikai kaut ko pieregulē nedaudz. Bet tam pašam pamatam, tomēr ir no mātes jānāk. [...] Tam vīrietim ir jāpalīdz, nevis pilnībā jāaudzina.* (Intervija ar tēvu RI) Citātā reprezentētais viedoklis piedēvē vīrietim – tēvam sekundāru asistenta pozīciju bērna aprūpē un audzināšanā, vienlaikus deleģējot vīrietim korektora funkcijas, kas zināmā mērā sasaucas ar publiskā diskursa izpētē norādītajām maskulīnās varas pozīcijām – privileģētām tiesībām pieņemt izšķirošo lēmumu, tajā pašā laikā ikdienas aktivitātēs iesaistoties pasīvi un pastarpināti.

Savukārt transformatīvās nostādnes izgaismotas kāda cita tēva intervijā: *Tēvam tāpat taču kā vecākam, jābūt mīlošam, lēmumus pieņemt spējīgam, atbildīgam, tādām, kas priecājas par laiku ar bērnu, un vienlaikus tajā kvalitatīvi iesaistās.* (Intervija ar tēvu JP) Šis viedoklis pozicionē tēvu un māti kā līdzvērtīgus un vienlīdz nozīmīgus pedagoģiskos partnerus, uzsverot tēva nozīmi bērna un visas ģimenes dzīvē.

Viens no padziļinātās, daļēji strukturētās vecāku intervijās noteiktajiem primāras nozīmes diskursiem, kur atklājas vecāku priekšstatī un arī ģimenes ikdienā īstenotā savstarpējo attiecību un audzināšanas prakse, atsedz arī ideāla vecāka diskursu. Šajā satura blokā vecāki raksturojuši egalitāru pedagoģiskās partnerības un bērnu–vecāku attiecību modeli, egalitāru vīrieti–tēvu un sievieti–māti kā vēlamo ideālu, uz kuru tiekties. Interviju vēstījumā ietvertie viedokļi sasaucas arī ar teorētiskās nostādnēs paustajām idejām par to, ka egalitārisma paradigmas idejas centrā nav identiska laika un pienākumu sadalījuma starp vīrieti un sievieti, nodarbinātībā un ģimenē, bet gan šāds attiecību modelis orientēts uz savstarpēju cieņu un palāvību, partnera autoritātes respektēšanu un sekmēšanu, kā arī uz līdztiesīgu lēmumu pieņemšanu, tādējādi veidojot bērna audzināšanai labvēlīgu un pozitīvu vidi (Kaufman, 2000; Thornton & Young-DeMarco, 2001; Исаев, 2009). Ne tikai teorētiski, bet arī aptaujātie vecāki atzīst, ka kļūdaini uzskati egalitārisma tendences nereti saista ar abu dzimumu vienādošanas mēģinājumiem. Taču tas *a priori* ir aicinājums uz līdztiesīgu dialogu un sadarbību. Egalitārais jeb transformatīvais ģimenes modelis pozicionē visus ģimenes locekļus kā līdzvērtīgus partnerus. Attiecības šādā ģimenē ir orientētas uz sadarbību, un ikviens indivīds tajās ir vienlīdz nozīmīgs un vērtīgs (Fagot & Leinbach, 1995; Vespa, 2009). Arī attiecībā uz pieeju bērnu audzināšanai egalitārisma ideja ģimenes kontekstā ietver autoritatīvisma un liberalizācijas principu ekvivalenci, līdzsvarojot brīvības deleģēšanu, kā arī robežu un normu noteikšanu (Kaufman, 2000).

Taču vecāku vēstījuma pretrunīgumu atspoguļo faktiskais un ideālais ska-tījums, kurā atklājas viņu teorētiskās nostādnēs, kas pārsvarā ir egalitāri orien-tētas, un reālā sadzīves prakse, kurā joprojām nemainīgi integrēti patriarhālie ideāli. Pretrunas atklājas vecāku viedokļa konsekvences trūkumā – nav konkrēti izkristalizēti valdošie uzskati. Lai gan teorētiski vecāki postulē savas ģimenes liberālo attiecību modeli, tomēr, jautāti par sadzīves organizāciju un bērnu au-dzināšanu, ikdienā tie atklāj konservatīvu nostāju.

Egalitāras nostādnēs izgaismo tēvu vēlme un pūles pamazām mainīt ierasto tradicionālās kultūras praksi, kurā tēvam piedēvēta sekundāra pozīcija bērna audzināšanā.

Savukārt tradicionālās nostādnēs aizvien tiecas pakārtot attiecības ģimenē patriarhālam modelim. Tostarp atbildība par tēva pedagoģiskās kompetences – vēlmes, intereses, līdzdalības un atbildības – sekmēšanu deleģējama tiklab pa-šam vīrietim, kā arī viņa partnerei – bērna mātei. Paši vecāki atzīst, ka nereti tēva iniciatīvu apzināti un pat mērķtiecīgi vai, gluži pretēji, kritiski neizvērtējot ieraduma spēju, neapzināti slāpē mātes. Tradicionāla māte var izteikti preva-lēt bērna audzināšanā, tādējādi monopolizējot šo jomu ģimenes dzīvē un radot ievērojamas barjeras tēva līdzdalības realizēšanai. Savukārt egalitāra māte var būt atbalstoša un līdzvērtīga partnere, kura ne tikai akceptē tēva centienus ie-saistīties tiklab bērna audzināšanā, kā arī māsasaimniecības pienākumu veikšanā un organizācijā, bet arī aktīvi un regulāri to veicina un novērtē ikdienā, tādējādi veidojot tēvu iekļaujošu un atbalstošu, harmonisku ģimenisko vidi.

Vecāku interviju diskursā mātes un tēvi norādījuši vairākus šķēršļus, kas raksturīgi Latvijas kontekstam un kavē tēvus savu bērnu audzināšanā iesaisti-ties vairāk. Par galveno traucēkli minēta finansiālā situācija, kas liedz iespējas nodrošināt visas ģimenes vajadzības, tādējādi samazinot arī laika resursus, – tā vietā, lai pavadītu laiku ar ģimeni, tas tiek veltīts alternatīvu finanšu resursu meklējumiem. Ģimenes finansiālai situācijai, protams, ir tieša korelācija arī ar ģimenes locekļu drošības izjūtu un labizjūtu ikdienā. Laika trūkumu kopumā kā nozīmīgu barjeru tēva pedagoģiskās kompetences un praktiskās iesaistes veicināšanā paši vecāki uzlūko duāli – gan kā objektīvu iemeslu, ko pamato lie-lā noslodze, gan kā ērtu atrunu tam, ka vecāki reizumis nav pietiekami motivē-ti, lai meklētu risinājumus – ieguldītu lielāku darbu laika plānošanā, izvērtētu prioritātes, pārkārtotu ikdienas organizācijas ieradumus utt. Taču par galveno traucēkli vecāki tomēr uzskata sabiedrības nevēlēšanos iekļaut tēvus audzinā-šanas vidē. Ne tikai vecāku intervijās un mediju datu analizē, bet arī teorētiskā problemātikas izpētē norādīts, ka par galveno šķērslī egalitāru attiecību veido-šanā tiek minētas grūtības attieksmes maiņā. Vecākiem ir grūti mainīt ierasto kārtību un dzīves organizācijas principus (Tinklin & Croxford & Ducklin & Frame, 2005).

Arī rekomendāciju diskursā vecāki uzsver, ka problēma, pirmkārt, ir attieksmē un abu dzimumu pārstāvju grūtībās akceptēt emancipācijas tenden-ces, tāpēc transformācijas mērojamās ilgtermiņā. Tās iespējams īstenot, uzsā-kot sabiedrības izglītošanas darbu galvenokārt par attiecību veidošanu, bērna un ģimenes plānošanu (intervija ar tēvu LA). Sociālā audzināšana norādīta kā

instruments, kas palīdz *celt izpratnes līmeni* (intervija ar tēvu GT). Vecāki ir pārliecināti, ka *tēva lomas izpratne ir jāmaina visai sabiedrībai, to nevar prasīt tikai no tēviem pašiem* (intervija ar tēvu N). Izpratne sekmē arī vēlēšanos – *ja vīrietim ir vēlme piedalīties, tad viņš pats atradīs iespējas un atbalstu* (intervija ar tēvu SA).

Sociālās rezonanses veidošanā nozīmīga loma piedēvēta arī medijiem, kādā intervijā pat īpaši uzsvērts žurnāls “Mans Mazais” kā transformatīvā diskursa veidotājs. Respondenti min, ka pakāpeniski jānotiek paaudžu maiņai, lai līdztekus mainītos arī izpratne un prakse un no iepriekšējiem vēstures periodiem adaptētā domāšana.

Tomēr respondenti pārliecinoši norāda, ka ar gaidīšanu vien nebūs līdzēts, ir jāveicina kopības izjūta un ģimenes kā vērtības izpratne, organizējot dažādus lielapjoma sabiedriskus pasākumus, arī sociālās kampaņas, lai informētu sabiedrību un aktualizētu tēva iesaistes nozīmību un praktiskās iespējas. Indivīda atlieksmes, izpratnes un ģimenes nozīmi kā primāro uzsver kāds tēvs – *ir jāparedz savas rīcības sekas audzināšanai [..]. To, ko ģimene var sabojāt, to visa sabiedrība nevar izlabot* (intervija ar tēvu JP).

Valstiskā līmenī ir svarīgi būtiski pastiprināt politisko atbalstu ģimenēm un tēviem, integrējot to likumdošanas procesā un pieņemtajos normatīvajos regulējumos. Savukārt indivīda līmenī pašām ģimenēm, un sevišķi tēviem, vajadzētu pārdomātāk plānot laiku un izstrādāt individuāli pielāgojamu pasākumu kopumu, kas atvieglotu sadzīvi.

Tomēr, neskatoties uz šķēršļiem, tiklab mediju, kā interviju diskurss ļauj nostiprināt pārliecību par to, ka vecāki vēlas mainīt savus priekšstatus un līdz ar to arī praksi, t. i., kopīgiem spēkiem aizvien vairāk tuvojies pedagoģiski kompetenta līdzvērtīga vecāka modelim.

Secinājumi

Līdz ar dzimumlīdztiesības jautājumu aktualizēšanos aizvien vairāk apšaubīta un kritizēta prakse, kas dominē tradicionālā attiecību modelī. Aktualizētās liberalizācijas tendences ļauj uzlūkot sievietes–mātes un vīrieša–tēva tēlu ciešās kopsakarībās, pārskatot un paplašinot viņiem deleģētās atbildības, praktiskās iesaistes sfēras un pakāpeniski orientējot sabiedrības priekšstatus un praksi uz sadarbību – egalitāru dzimtes attiecību modeli, līdzvērtīgu vecāku pedagoģisko sadarbību bērnu audzināšanā ģimenē.

Ģimene uzlūkojama kā tēva pedagoģiskās kompetences attīstības primārā vide. Priekšstati par ģimenes struktūru, lomu sadalījumu, funkcijām, nozīmību personības attīstības procesā un indivīda dzīves kvalitātes sekmēšanā vēsturiski evolucionējuši līdztekus sociāliem, politiskiem, ekonomiskiem un ideoloģiskiem pārkārtojumiem.

Izpētes rezultātā iespējams secināt, ka tradicionālais ģimenes attiecību un tēva iesaistes, līdz ar to arī viņa pedagoģiskās kompetences modelis mūsdienās gan apvieno tradicionālo izpratni par vecāku dzimumdiferentu iesaisti audzināšanā un praksi, gan orientēts uz transformatīvās izpratnes un prakses integrēšanu ģimenes sadzīvē. Tradicionālās nostādnes sakņojas sabiedrības vēsturiskajā

pieredzē, savukārt transformatīvās tendences aktualizējušās Latvijas valstiskās neatkarības atgūšanas un nostiprināšanās laikā, īpaši eiropēizācijas procesos.

Par galveno šķērslī joprojām uzskatāma sabiedrības un likumsakarīgi arī indivīda stereotipizācija, kas reprezentē un diskursīvi leģitimē tradicionālos dzimtes modeļus Latvijā, tādējādi māti pozicionējot kā primāro bērna audzinātāju, savukārt tēvam deleģējot sekundāra asistenta lomu.

Rekomendāciju diskursā galvenokārt uzsvērta nepieciešamība pēc hegemono sociālo priekšstatu transformācijas. Izcelts valstisko un individuālo resursu ieguldījums egalitāras izpratnes veidošanā. Tas īstenojams, paplašinot sociālās audzināšanas mērķaktivitāšu – sociālo kampaņu, ģimenei draudzīgu pasākumu – rīkošanu Latvijas valstī. Aktuālajā diskursā ietverta arī ekonomiskā un politiskā atbalsta sekmēšana, kas oficiāli un centralizēti leģitimētu tēva atbildību un reizē tiesības līdzvērtīgi iesaistīties bērna audzināšanā ģimenē. Arī institucionālais – izglītības, veselības aprūpes, valsts pārvaldes u. c. iestāžu – atbalsts dažādās jomās pozicionēts kā nozīmīgs faktors, kas veicina tēva pedagoģisko kompetenci un palīdz harmonizēt vēlmes un iespējas. Tomēr par galveno katalizatoru uzskatāma paša tēva vēlme vairāk iesaistīties bērna dzīvē un savas nozīmības un atbildības izpratne ģimenē.

LITERATŪRA

1. Akmens, J. (1940). *Ģimene*. Rīga: Valters un Rapa, 23.–83. lpp.
2. Fagot, B. I., Leinbach, M. D. (1995). Gender Knowledge in Egalitarian and Traditional Families. *Sex Roles*, vol. 32, No. 7–8, p. 513–526.
3. Gauntlett, D. (2002). *Media, Gender and Identity*. The Cromwell Press, 123 p.
4. Kaufman, G. (2000). Do Gender Role Attitudes Matter? Family Formation and Dissolution Among Traditional and Egalitarian Men and Women. *Journal of Family Issues*, vol. 21, No. 1, p. 128–144.
5. Sedlenieks, K., Vasiļevska, K. (2006). Vīriešu iespējas savienot darba un ģimenes dzīvi mūsdienu Latvijā: Projekta rezultātu apkopojums. Projekts *Men Equal, Men Different* jeb “Tētis mājās”. Pieejams: http://s3.amazonaws.com/politika/public/article_files/1624/original/latvfinal.pdf?1332315068 (sk. 20.05.2007.).
6. Šulmane, I., Kruks, S. (2001). Stereotipi Latvijas presē. No: *Latvijas mediju analīze. Komunikācijas pētījumu sērija. Daudzveidība III*. Rīga: Komunikācijas studiju nodaļa, 11.–50. lpp.
7. Thornton, A., Young-DeMarco, L. (2001). Four Decades of Trends in Attitudes Toward Family Issues in the United States: The 1960s Through the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, vol. 63, No. 4, p. 1009–1037.
8. Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A., Frame, B. (2005). Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. *Gender and Education*, vol. 17, No. 2, p. 129–142.
9. Veinberga, S. (2010). *Mediju misija. Preses attīstības tendences Latvijā pēc valsts neatkarības atjaunošanas (1990–2010)*. Rīga: Zvaigzne ABC, 160 lpp.
10. Vespa, J. (2009). Gender Ideology Construction: A Life Course and Intersectional Approach. *Gender & Society*, vol. 23, No. 3, p. 363–387.
11. Исаев, Б. А. (2009). *Социология*. Москва: Питер, 224 с.

DISKURSA ANALĪZĒ IZMANTOTO PRESES AVOTU DATU KOPAS

12. Žurnāls "Audzinātājs" – 27 raksti (1925–1939).
13. Žurnāls "Skola un Ģimene" – 81 raksti (1964–1986).
14. Žurnāls "Mans Mazais" – 80 raksti (1994–2012).

Summary

Alongside social, political, economic and ideological transformations there are more rapid changes affecting the practice of upbringing in the private environment and consequently the public conception of father's role in the family. Gradual transformation of the conception concerning the issue of father's pedagogical competence at individual and public level determined the importance of the study in the socio-cultural context of Latvia. The media published in the three historical periods of Latvia representing the dominating opinion in the public environment have been reasonably chosen as the messengers of the hegemonic discourse. In its turn the private discourse has been highlighted in the study through parents – fathers' and mothers' interviews. The combination of private and public discourse provides a possibility to create the picture of father's pedagogical competence not only nowadays, but also in the historical perspective.

Keywords: *upbringing, family, father's pedagogical competence, equivalent co-parenting.*

Analogy as an Important Pedagogical Method

Analóģija kā aktuāla pedagoģiskā metode

Vladimirs Kincāns

University of Latvia
Faculty of Education, Psychology and Art,
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV1083
E-mail: *Vladimirs.Kincans@lu.lv*

This article is dedicated to the methodological analysis of analogy and possibilities for its use in pedagogical activity. Analogy as a method of cognition and rhetoric fits well in the system of pedagogical discourse and may be effectively used at different levels of building pedagogical knowledge.

The article is focused on the problem of developing the method of analogical reasoning in schoolchildren. The mastery levels of analogy and some techniques developing the ability to create and understand analogies are also analysed herein.

Keywords: analogy, pedagogical activity, education, communication, metaphor, induction.

Introduction

Modern education is in need of a teacher who has highly developed intellectual and communication skills, is able to think critically and to solve his/her tasks creatively. Searching for new ways to improve the efficiency of education encourages the quest for teaching technologies that enable using the teacher's personal potential to which not enough attention has been paid before. The skill to draw analogies, make comparisons, use metaphors is of a pedagogical value. Specialists place the skill to work with analogies in line with other qualities which compose the professional scope of a teacher.

The problem of analogy as a pedagogical problem finds some coverage in the contemporary literature. However, the potential of analogy in pedagogical practice has not been studied sufficiently. Therefore, questions regarding the use of the method of analogy in teaching are still topical, and it is connected with different interpretations of the concept of analogy, plurality of its forms and, as a result, with different approaches to its use in teaching. However, it should not affect the understanding of productivity of analogy and the ability to use its pedagogical reserve. Introducing into the pedagogical armoury the means, methods and techniques based on the knowledge of the methodical potential of analogy is a substantial reserve for increasing the effectiveness of teaching, education and personal development.

Analogical inference

The question about the place of analogy in the arsenal of scientific methods touches upon a complex of complicated problems whose prehistory is anything but simple, rather tangled. Topicality of these problems is confirmed by the fact that the phenomenon of analogy continues to be a major focus of interest in different fields of knowledge for more than two millennia. The volume of publications on these problems is adequate to the role which analogy plays in our cognition, language, socio-cultural development of society. Growing theoretical interest in analogy was stimulated by an increase of its presence in different spheres of man's vital activity. Without doubt, the expansion of analogy into different types of discourse has not gone unnoticed. Fine art experts, philosophers, psychologists and linguists refer to the problem of metaphor with a keen interest.

Analogical reasoning and cognition are historically rooted in the remote antiquity. In the primitive times, analogy and comparison as forms of cognition based on the material activity were used widely enough. For example, choosing material to make an instrument of labour or an arrowhead and comparing the properties of different stones, a primitive man arrived at a conclusion that an item made of flint is more durable and is relatively easy to sharpen. With the help of analogy he searched for such stones with similar properties since they became more effective instruments which the primitive man used. At the same time, many magic beliefs and magic practice depended on the acknowledgement of some similarities in the phenomena of the surrounding world. A. N. Veselovsky noted that a primitive man perceived the external world descriptively based on the parallelism of the man and nature (Veselovsky, 1989). Natural phenomena were perceived by a primitive man's consciousness as a living organism, that is why 'the sun moves, rises, sets', 'the wind whistles', 'trees moan', etc. A primitive man constantly assigned the features and aspirations characteristic of his personality to the objects of the external world. Such vision of nature as something animated, this passion to analogy contributed to the development of speech and descriptive, metaphorical thinking. E. Cassirer considered that 'The origin of metaphor is connected with the appearance of language or with mythological fantasy. An individual metaphor is born with the help of fantasy, whereas an ancient metaphor is the result of the necessity thereof' (Cassirer, 1990, 33). In the course of time, mental activity began to acquire systematic nature, analogy was used more widely as a form of reasoning and as a means of helping to develop the material practice of people from the needs of which it, in the long run, has appeared and continued to be used in the new social environment.

On the conscious level, the concept of analogy was established in the Ancient Greek culture. Numerous judicial lawsuits and public appearances improved public speaking and sharpened the techniques of eloquence by using analogical inference. In the 5th century B.C. Protagoras wrote 'The Techniques of Eristics' where analogy is regarded as a logical method. However, the first

systematic description of logic and understanding of the inductive methods were given by Aristotle. According to Aristotle, induction, in contrast to deduction, deals not with formal reasons but with the material ones. Induction is not a perfect method of cognition. Analysing analogical inferences, Aristotle arrives at a conclusion that this inference is of probabilistic nature. Aristotle connects the study of analogy with the study of metaphor and considers that the difference between them is rather insignificant. Analogy is an extended metaphor, a unique explanation of metaphor. In some cases, the words 'as', 'as if', 'as though' may serve as formal attributes of analogy. Depriving analogy of just one word 'as', we convert it into a metaphor (Aristotle, 1978, 180). Besides, metaphor differs from analogy in the fact that observing of the entire sequence of logical procedures is not required for its use. In this sense, metaphor is close to an enthymeme (rhetorical syllogism) which is consciously deprived of the power of logical compulsion. The advantage of metaphor over the discursive means of logical reasoning lies in the fact that we obtain the maximum information having a minimum of lexico-grammatical means. However, what is acceptable for a speaker or an actor does not satisfy a scientist. This is why Aristotle-logician proceeded from the syllogistical study but Aristotle-rhetoric considered special features of the specific character of artistically visual thinking. Thus, the concept of analogy is used by Aristotle both in the logico-ontological and semantic sense. In the first case he takes the way of a scientific analysis related to the conformity of ideas to things, and in the second case it is a reality according to the principle 'as if'.

A huge part in understanding the role of analogy was played by medieval thinkers William of Ockham, J. Buridan, J. D. Scotus as well as by the modern age scientists F. Bacon, R. Descartes, G. Leibnitz and others. In the modern age, analogy as a form of scientific thinking and obtaining new knowledge became more widespread among scientists. D. Diderot claimed that 'in physics all knowledge is based only on analogy: what would have become of science if the similarity of consequences did not give us the right to conclude about the identity of their reasons' (Diderot, 1939). In the supremacy period of the mechanical worldview, worshipping of analogy became universal. Analogy actually became the leading form moving the scientific progress in all fields of knowledge.

With the beginning of non-classical period in the development of science, the analogy started to experience crisis states. Analogy, being capable of giving only logical conclusions from the single compared phenomena and giving actually only plausible, probabilistic knowledge, joined the category of trivial scientific cognition forms and it caused a rather sceptical attitude towards it. In science, an established opinion was even formed that 'analogy is demonstrative, but not evidentiary', 'analogy is not a sufficiently reliable argument in the proof theory'. Within the framework of a traditional paradigm, analogy in a scientific text was frequently perceived as indicating insufficient strictness of thinking and flawed style of presentation. It was believed that a scientist had to know how to manage without metaphors and comparisons. Analogies do not meet the scientific style requirements and can substantially distort reality. Analogies were

allowed only within the framework of scientific journalism where they had to fulfil pragmatic and popularising functions.

It continued this way up to the 60's of the 20th century when a new direction was formed in the philosophy of science, i.e. postpositivism. M. Polanyi, K. Popper, T. Kuhn, I. Lakatos, P. Feyerabend advanced new methodological provisions related to the new interpretation of authenticity both of empirical and theoretical knowledge which contributed to the rehabilitation of analogy as a logical form. In the contemporary science, the attitude towards use of analogies has changed considerably. Researchers perceive analogy as a full-fledged method of cognition, categorisation, conceptualisation, estimation, and explaining of the world. Scientists not only express their thoughts with the help of analogies, but also use the aesthetical potential thereof. Analogies help convert the linguistic view of the world existing in the consciousness of an addressee, introduce new categorisation into the idea of the seemingly well-known phenomena and give a new emotional evaluation thereof.

In the contemporary logic, analogy is a form of inference when a conclusion is made on the basis of a single factor and contains an inference of individual nature. By the means of analogy information is transferred from one object (or class) which performs the role of a model (analogue) to another (prototype). Premises relate to the model, whereas conclusion – to the prototype.

There are different forms of analogies, i.e. analogy of objects and attitudes, analogy of properties and functions. In addition, in logic analogies are examined with respect to the authenticity of the drawn knowledge. In this context analogies are subdivided into three basic forms:

- 1) strong analogy that gives reliable knowledge;
- 2) weak analogy that gives probabilistic knowledge;
- 3) false analogy that leads to false conclusions in the end.

The simulation method widely used in science is based on a strong analogy. In contrast to a strong analogy, weak analogy does not yield knowledge that is reliable in nature but gives only a probable inference; therefore, it relates to the so-called probabilistic knowledge since it does not emerge with the necessity, i.e. it might be or might not be.

False analogies are frequently used with the aim to deliberately deceive an individual as it was done by 'sophists' in their time. As a rule, false analogies among scientists are not intentional, but appear either in view of the lack of sufficient actual knowledge or because of the lack of knowledge about the rules of how analogies are built.

Analogies hold a special position in the artistic creation where observing the rules of strict similarities so necessary in scientific cognition is not compulsory. The freer the artistic compositions are in terms of analogy, the stronger is the artistic impact and the more significant are creative achievements. Art, undoubtedly, gives knowledge about the reality surrounding a man. However, obtaining the objective, true knowledge is not the primary task of art. Analogies in art contribute to the creation of means and to the recreation of artistic truth.

Thus, analogy in scientific cognition is the heuristic method of thinking about the world. Analogical inference makes it possible to establish connections between the studied phenomena requiring explanation on the basis of facts previously studied and explained by science. The transfer of knowledge obtained while studying one object to other objects is the most important task not only in terms of development of science, but also of education.

Analogy in pedagogical activity

Thinking of a teacher, as any cognitive activity, is subjected to the specific logical laws and techniques of scientific cognition. In pedagogical activity analogical reasoning is just as widely used as in all the other spheres of human vital activity.

Analogy in pedagogy may be considered from different points of view. First of all, analogy may be looked at from an ontological point of view. The ontological dimension of analogy is based on ensuring the existence of the constructed reality expressed by analogy. Analogy serves as a means of developing pedagogical terminology and renovating the language of science. The ontological approach to analogy is not reduced only to the nominative activity. Analogy creates not only new terminology but also contributes to the formation of the world view.

The gnosiological approach indicates that analogy is a necessary tool of cognition. Analogy in pedagogy plays the explanatory and instrumental roles. It is often impossible to explain the fundamental concepts of pedagogy and their interrelation without turning to analogy. J. Ortega y Gasset assumed that analogy is almost the only method that can be used to speak about the processes and objects of the high degree of abstraction. (Ortega y Gasset, J., 1990, 72.) Furthermore, the power of analogy consists in the ability to break the existing ideas and concepts in order to build new concepts on the ruins of the old pedagogical ideas. The demand for analogy especially grows in the transition period or at the junction of change of pedagogical paradigms.

The axiological approach demonstrates the ability of analogy to have an emotional effect on a man. Analogy highlights the key points which make it possible to speak about the system of the teacher's values. The axiological potential of analogy gives a possibility to convert the linguistic view of the world existing in the consciousness of an addressee and give a new emotional evaluation to notions.

The availability of diverse approaches demonstrates the variety and poly-functionality of analogy as a method of expressing pedagogical ideas. Analogy is capable of expressing both rational constructions and intuitive notions, and barely noticeable game of meanings. In other words, analogy fits well in the system of pedagogical discourse and may be effectively used at different levels of building pedagogical knowledge.

Academic and educational literature is saturated with analogies and metaphors. Moreover, it cannot be said that researchers of pedagogic processes

mainly use strong analogies. It goes without saying that educational researches attempt to use precise analogies. However, at the same time, in researches, together with strong analogies rather approximate adaptations and artistic comparisons may be present. The explanation to this can be found in the variety of tasks solved by a teacher. On the one hand, this is understanding of the role played by analogy in the theory of knowledge, on the other hand, understanding of the fact that education is a complex humanitarian phenomenon and for the reflection of its essence it is necessary to attract the most diverse public practice. Analogy may be used by a teacher in order to make less understandable things more understandable, to present abstract things in a more accessible, more descriptive form, to define abstract ideas and notions more specifically. Analogy makes it possible to transfer complex and not always understandable scientific concepts which require further explanations to verbal forms that are more specific and more acceptable for the audience.

Analogy may be a means of proposing new hypotheses, a unique method of solving problems through their reduction to the previously solved tasks. In the long run, that is the nature of the pedagogical discourse that defines the type of analogy. In case of a pedagogical research a strong analogy is required. Working in the audience, a teacher may find free analogies and artistic metaphors useful. Working with the audience, analogy allows a teacher to roll up the process of argumentation and “say much by saying little”. Using analogies, a teacher influences the audience, changes its attitude and emotional state, and simultaneously focuses the learners’ attention on the necessary issues.

Furthermore, it is necessary to distinguish between analogy as a methodological means of organisation of the learners’ cognitive activity which makes it possible to actualise the material and mastery of it as a mental activity technique for its subsequent independent application by the learners. Both aspects are interconnected, and organisation of the process of analogy’s mastery has a very strong influence on the possibility of understanding it.

The question regarding how to develop the ability to use analogies requires a special consideration. It should be emphasised that from their first steps of discovering the world children use analogy spontaneously, at the subconscious level. However, conscious use of analogies testifies of the personality’s creative potential and contributes to the increase of algorithms in productive activity. Developing the capability for thinking by analogy, imagination, analytical abilities, systematic character, flexibility, generality, awareness and many other qualities necessary for a creative personality are developed.

Analogical reasoning involves the whole experience and inner world of a child rather than only its rational side. Analogical reasoning is an invaluable means for linking the rational and emotional elements of content of the questions under discussion. Analogies contribute to updating the children’s sensual experience, enrich their culture of experience. A teacher by his/her questions directs the learners towards the establishment of similarity between the known task and the task that is offered for solution. This way the capability to accomplish a mental transfer of a specific system of knowledge from the known object

to the unknown is developed. An analogical inference implies updating of the learner's personal experience in the process of knowledge acquisition which leads to a more durable mastering of the training material. In the long run, analogy makes knowledge flexible and operational, since it contributes to the formation of the learners' ability to independently find new methods of problem solving.

Analogy as a linguistic construction implies combination of things that are incompatible in real life. This particular 'interaction of incompatibilities', or, to be more precise, their characteristics and associative complexes that accompany them, allows analogy to create new volumetric images and generate an increase in knowledge. Analogical inference is a procedure that has a clearly expressed creative nature. Therefore, 'teaching analogy' cannot follow the path of mechanical memorisation. The formation process of the ability to draw analogous inferences must not only be continuous during the entire instruction, but it also must be open for the attraction of diverse methods of stimulating consciousness. According to L. Vygotsky, analogies are not mastered and not learned by heart, not memorised; they appear and are built with the help of the utmost strain of the entire activity of one's own thought. (Vygotsky, 2000, 396)

Teachers use different tasks as the techniques developing analogous thinking. For example, learners may be offered to imagine an object in an unexpected situation or to establish a semantic relation between this object and any other random object, or to ask as many questions about the object as possible, to put down all the ideas that occur in relation to solving a current problem, etc. William Gordon considers that analogous inference is developed at the expense of techniques as follows: 1) personal adaptation when it is necessary to imagine oneself being the studied process, a component, tool, etc; 2) direct analogy; 3) symbolic or poetic analogy; 4) fantastic analogy which makes it possible to propose a solution as in a fairy tale without considering the laws of nature. (Gordon, 1961)

Great possibilities for the development of associative thinking and analogy are provided by the involvement of context. Placing an object in a new context, a teacher helps children to see in it the properties that previously receded into the background, that seemed to be unessential. Analogy helps to tear customary semantic connections, to destroy long-standing stereotype ideas and to move apart the horizons of vision and understanding of objects and phenomena. Mastery of the method of analogy makes it possible to include the learners in a wider circle of cognitive, training and didactic tasks. Analogy ensures significant latitude of the knowledge transfer from one object to another. Using analogies, the thesis about the unity of the world finds real confirmation, and integral perception of this world is formed in the consciousness of a learner. Analogy inscribed in a wide cultural context helps connect knowledge from different fields into a single whole.

Mastery of the skills of work with analogies can be subdivided into several stages or levels. The learner's skill to understand figurative meanings of words, read and evaluate texts containing analogies, include constructions using

comparisons and analogies in speech should be considered the lowest level. The following level implies the skill to find, understand and interpret analogies, to create analogies or construct them according to the assigned model, to use analogies in speech. The third level is the level of reflexive attitude to analogy, when a learner is capable to demonstrate critical attitude to the selection of linguistic means and analyse the mistakes made, try to eliminate the reason thereof. The highest level of mastery of analogy is much like a skill and demonstrates the creation of original analogies by the learners, the ability to subject non-standard analogies to analysis and to explain their role in the text, and shows free mastery of different types of analogous inferences when accomplishing creative objectives.

Conclusion

Thus, analogy is not just a logical operation. Analogical reasoning is a method of cognition, categorisation, conceptualisation, evaluation, and explanation of the world. A man not only expresses his thoughts with the help of analogies, but with their help he also gets to know the world in which he lives. This makes it possible to effectively use analogy for the solution of educational and pedagogical tasks. Analogy fits well into the system of pedagogical discourse and may be widely used in different areas of pedagogical activity. Analogy is used by a teacher to make something incomprehensible quite understandable, to represent the abstract in a visual, descriptive form. Making use of analogy, a teacher converts complex scientific concepts into verbal forms that are more specific and more acceptable for the consciousness of children.

Using analogy in pedagogical activity implies the inclusion of a learner in the process of obtaining knowledge and, as a result, more durable and conscious mastering of the training material. Analogy ensures a mental transfer of the specific system of knowledge and skills from the known object to the unknown, thus contributing to the formation of the analytical activity skills in the learners, contributes to the appearance of new associations, develops their creative potential.

With this regard, knowledge of the special features of the method of analogy and the ability to use it both in theory and practice is an indispensable quality of a qualified teacher.

REFERENCES

1. Gordon, William J.J. (1961) *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York, Harper & Row, 180pp.
2. Аристотель. (1978) *Риторика*. В кн. *Аристотель и античная литература*. Москва, Наука, 256 с.
3. Веселовский А. Н. (1989) *Историческая поэтика*. Москва, Высшая школа, 404 с.
4. Выготский Л.С. (2000) *Психология*. Москва, ЭкСМО-Пресс, 555 с.
5. Дидро Д. (1939) *Собрание сочинений*. в 10-ти т. Т. 7. Москва, Гослитиздат, 416 с.

6. Кассирер Э. (1990) Сила метафоры. В кн. Теория метафоры. Москва, Прогресс, 499 с.
7. Ортега-и-Гассет, Х. (1990) Две великие метафоры. В кн. Теория метафоры, Москва, Прогресс, 499с.

Kopsavilkums

Rakstā analizēta analogija un tās izmantošanas iespējas pedagogiskā darbībā. Analogija tiek apskatīta kā metodoloģisks princips. Analogija kā izziņas un retorikas metode labi iekļaujas pedagogiskā diskursa sistēmā un veiksmīgi tiek izmantota pedagogiskā komunikācijā, skolotāja darbā un zinātniskos pētījumos.

Rakstā tiek pievērsta uzmanība jautājumam par skolēnu domāšanas attīstību, izmantojot analogijas metodi. Tiek apskatīti analogijas apguves līmeņi. Tiek apzināti paņēmieni, kuri sekmē spēju veidot un saprast analogijas.

Atslēgvārdi: *izglītība, komunikācija, pedagogiskā darbība, indukcija, analogija, metafora, salīdzinājums, zināšanas.*

The Pedagogical Mythology: Origins and Projection in the Modern Ukrainian Pedagogy

Pedagoģiskā mitoloģija: izcelsme un atspoguļojums mūsdienu Ukrainas pedagoģijā

Ryk Sergiy

State High Educational Institution

“Pereyaslav-Khmelnytsky Hrihoriy Skovoroda State Pedagogical University”

E-mail: ryksm@ukr.net

The article aims to define the role of mythological worldview's elements in the educational and pedagogical field, to show their controversial features in the educational process and importance of the modern changes in education. The mythology always actively manifests itself where creative thinking works intensively, where the modern images of reality appear, where the worldview of new generations forms itself. Of course, this is the field of pedagogical activities.

The reasons of the pedagogical myths' existence are rooted in the specific activities of the pedagogical community, which often envelops its specialty in the mythical, mission's and elite's radiance etc. Often pedagogical myths are generated by the society based on ideological, political, religious and other needs. Pedagogical myths can also be naturally born in the depths of the pedagogical theory and science.

Modern pedagogical mythologems appear in the context of, firstly, the formation of globalization's educational projects, the Bologna innovation, the introduction of various forms of educational management, the increasing mobility of people and their intellectual work; secondly, the specific characteristics of modern communication forms and the conditions of human coexistence. On their basis the new pedagogical myths appear most frequently.

Demythologization of the educational process should be initiated with rethinking of the general concept of education according to the new socio-historical realities, achievements in science and social practice. This could be done by combining the complete cultural and scientific potential of the nation in a single unit. Education can make a great contribution to this cause, as it contains a mechanism of demythologization.

Keywords: pedagogical mythology, pedagogical myth, pedagogical mythologeme, demythologization.

Introduction. Sense of the mythological world-view

The philosophical turn from subject-materialistic perception to the integral-global awareness of the world began at the end of the 20th century. It was saturated by the mythological aspects, which did not provide unambiguous answers for pragmatic issues, but filled the reality with living earthly tints and colours. The ideas proposing that myths as the primitive people's ideas of the Gods and

the world will be forced out by a modern culture, have transformed into a scientific superstition. Moreover, C. Jung considered, for example, that all the problems and the catastrophes of the 20th century could be explained exactly by the absence of the mythological perception of the world, which opens the meaningful and absolute starting point of axiological assimilation of the world by human. He was sure that the socio-economic crisis that shocks the humanity is accompanied by the search for a new myth, which would be able to revive a new cultural inspiration in the exhausted civilization. Especially brightly it is developed where the creative idea pulsates, where the new forms of the real life give birth, and where the cultural essence is formed, the mythology is always present there. And if there is the sphere in which the mythological aspects remained, preserving their meaning and original influence, then it is, no doubt, the sphere of pedagogical activity.

Myth and pedagogy. Operationalization and historical overview

In the most famous contemporary studies of mythology (Bart, 1957; Losev, 1994; Hubner, 1985) and others, the myth is considered in a broad culturological sense as the image of the world existing in every human's consciousness, which includes a human's view of himself as a part of it; the attitude toward himself, his purpose and vocation, attitude to other people, environment, and historical time.

Against the background of the comprehensive cultural and historical analysis M. Eliade opened the functional unity of education, pedagogy and myth, stressed the importance of mythological representations in the initial stages of the educational-pedagogical process (Eliade, 1996). He noted that the education and the myth perform similar functions in society. «It is very easy to see that modern human gives the name of the training, education and didactic culture to the function, which in the archaic society has been performed by the myth» (Eliade, 1996, 32). The modern school undertakes the functions which are similar to the role of myth in the primitive societies, however, it inoculates the children with comparatively clear simplified views of the different aspects pertaining to the reality.

Many years ago philosophers, and subsequently, sociologists and culturologists tried to expose the socially pedagogical meaningfulness and the role of the myth, its inherent public properties and functions. There were opposite views on the essence of the myth by the representatives of materialistic and idealistic trends in the antique philosophy. The ancient Greek materialists denied its cognitive possibilities and considered that the actual interpretation of nature originates only on the basis of mental cognition, and they considered the myth to be a fairy-tale, a fiction and a fantasy. However, at the same time it did not prevent the idealists to successfully use myths as an artistic illustration of their own philosophizing and to perceive them as real events. Later the representative of German classic philosophy, the founder of absolute idealism G. Hegel named the myth "the pedagogics of human spirit", that is incarnated not in logos, but

in ethos – that was a primitive moral law of all existence, micro- and macro-cosm. It provided the human with the initial possibility to live in harmony with the world, to find its existential setting. The modern researchers do not simply underline the pedagogical aspects of the mythological presentations, but suggest definition of the pedagogical mythology as a separate field of theoretical knowledge. In this case, the pedagogical mythology would be able to become the part of pedagogics, which reviews the functioning of the pedagogical reality based on individual inadequate views – pedagogical myths.

Pedagogy always treated the myth as a means of education, long-standing literary-epic source of information about the origin of the world, the human, his culture, customs, and world view. The emergence of myths was caused by the need of an explanation of the world and a human's place in it. This explanation was extracted from the depths of the human soul and mind, and therefore it did not always correspond to the reality and had the creative, allegorical, symbolic meaning. From the very beginning the myths combined substantial information and poetic imagery, elements of science and art. The mythological symbolism was the primary form of intelligent search and explanation of the root causes of the Universe and earthly reality. However, the myth was not destined to become a scientific, categorical and conceptual form of reflection of the reality, since it lacked the analytically synthesized world view. O. Losev remarked that "... science is not born from the myths, but it cannot be imagined without them" (Losev, 1994, p. 20). This interdependence between the mythology and the science will continue while there is inscrutability of the human, earthly and space phenomena and the aspiration of people to cognize them.

Pedagogical originality of the mythological world view consisted in the demand of spiritual kinship and ideological equality for all members of the community, despite their age difference. On the other hand, these mythological inequalities were manifested insofar as the children's worldview of the reality is always different from that of the adult. It must be noted that adults' consciousness in the primitive society remained within the limits of mythological archetypes, that is why it reminded of the child's one. This feature almost removes a problem of parents and children, which gained acuity in later civilizations, where intellectual and cultural gap between the different age groups in society reached a significant level. Mythological message was transformed into the folk pedagogy, which imparted skills to a child, gave elementary knowledge of public life and formed the traditional spiritual and moral understanding. The theme of childhood was hereby brought to light under the sign of good and evil. A child, who had not yet come of age, was closely connected to the sacred world, it was believed, that he/she knew the secrets of the past and the future, as he/she was not far away from the world. This belief built tales, folk legends, ceremonies, where the child acted as a mediator between a society and the nature, material and spiritual, when there existed the "truth discourse" out of the mouths of babes and sucklings.

The pedagogical mythology origins

Firstly, the existence of mythological plots in the pedagogical environment is connected to the specific characteristics pertaining to the activity of pedagogical association that very often encircles the profession with the halo of mythologisation (pedagogy is an art; school is a family; knowledge is force; teacher is never wrong, etc.).

Secondly, some myths are conceived within the society, they are modified there; they acquire a pedagogical meaning, strengthen pedagogical senses and function valuably in the pedagogical environment. An example of this could be the entry of civil, political, ideological, religious myths and concepts into the everyday teaching practice (school – factory; pupil/student – raw; graduate – finished products; Christian ethics – the basis of moral education, etc.). There can be a whole apparatus of political, religious education, mass agitation facilities, propaganda and information, and sometimes even ideological compulsion for implementation of these myths.

Thirdly, the pedagogical myths can successfully come into the world from the depths of the theory and science. This involves the use of metaphysical principles of cognition, the restricted application of the dialectical methodology that leads to the consideration of pedagogical situations in statics and their isolation from the direct and immediately determined factors. Such myths are born with exaggerated hopes for positive changes in the formation of personality only by means of pedagogical influence; underestimation in the learning and cognitive processes of such complex phenomena as insight, intuition, imagination, fantasy; separate consideration and application of the principles of training and education; one-sided understanding of pedagogical contradictions and conflict as negative and unproductive phenomena. Even in the innovations of the modern pedagogical life it is possible to see an elementary return to the archaic.

The role of pedagogical mythology in training and educative process

This last statement is indicative of the contradictory role characteristic to pedagogical myths during the training and educative process. It can be observed in an independent evaluation of quality of students' knowledge, introduction of a variety of testing forms in high schools, conducting of student exam sessions in the form of the test control; taking tests for enrolment, employment, etc. This procedure in essence is identical to the rebuses, riddles, puzzles and other intellectual tests that are present in myths, and the questions (tests) have been and remain in the original form of initiation, that is a contingent ritual of consecration of the trial process participant to a higher state (class, course) in his professional development or career growth.

Even in the ancient Greek myth about Oedipus the difference was figuratively formulated between knowledge, which was able to become incarnate in human lives according to the ideal of wisdom and morality, and the knowledge, which was one-sidedly focused on the technique of guessing "crosswords",

“tests” of the external world (riddles of the Sphinx). The knowledge that gives an opportunity to Oedipus to unravel the riddles of external existence liquidates the threat of external forces that in a myth are personified by a monster (Sphinx), but results in fatal blindness regarding the internal questions of human, including his own existence. This knowledge rescues from a monster, but not from a danger to grow into a monster (Krymskiiy, 2009, pp. 33–34). The idea that the knowledge itself is not a blessing was conceived in the ancient pedagogy. The founders of philosophical schools tried to teach the students to understand, as opposed to simply accumulating the knowledge. They required of the students to know a necessary minimum, and to understand the maximal amount of things. They were of the persuasion that knowledge had the passive essence, and understanding – the active one. The knowledge was the result of somebody’s job and experience, and the understanding was obtained independently. The knowledge endowed the man with the feeling of possessor, and the understanding – the creator. The man who aims at understanding is capable, in case of necessity, to obtain and apply the knowledge independently and to free the consciousness and memory from that knowledge in case of the achievement. These skills and abilities are essential to the young people in the epoch of informative revolution and Internet.

It is also known, that in the middle of the 5th century B.C. under the conditions of the development of slave-holding democracy, the domination of mythological world-view, the complication of socio-economic relations and the system of state power there was a need to reform the education system: instead of gymnastics and music came to the fore the skills necessary in courts and public gatherings: rhetoric, logic, and law. Following the public demand, the first paid teachers of these subjects – the sophists – appeared. Traveling through the cities, for an appropriate fee they taught rhetoric as the art of speaking and persuasion; taught to win in disputes, arguments, win suits in the courts. They were active, enterprising and clever, self-confident and often insolent, with a touch of nihilism and cynicism, but talented people, who boldly and decisively broke with the old traditions of life and thought.

It is no accident that sophists enjoyed a certain reputation among their contemporaries. They saw sophists as exoteric and dilettantes, as the people who were not competent in the educational business, who were frivolously acquainted with the object, who were engaged in science at an amateur level. There were corresponding grounds to claim that sophistry had the strong utilitarian-pragmatic accent. They confessed a slogan “a goal justifies the means” long before N. Machiavelli. Sophists taught to win in a discussion not only in the name of truth, but often in a conflict with it. For example, the sophist Gorgiy set out to simultaneously praise and criticize anything regardless of its objective characteristics, using the polysemy of verbal expressions, the language expressions, the errors in the logical connections of the idea etc.

Sophists, first of all, had a considerable interest in the concrete scientific knowledge – mathematics, history, the knowledge of languages. These are the disciplines that today enjoy the greatest popularity among the private tutors.

This is the knowledge that satiates human consciousness by specialized information and imparts it with a life-asserting optimistic plenitude and confidence. Sophists were not interested in clear truth beyond its pragmatic sense. A man must cognize the world for the satisfaction of the necessities; the knowledge must always give a benefit. The truth and the knowledge did not interest the sophists beyond the elementary pragmatics. The specialized approach to the truth and the knowledge made sophists agnostics and returned to the bosom of pedagogical mythological art. In contemporary world the growing specialization of the education in modern postindustrial society mythologizes a future culture that generates aspiration to synthetic and integral approach in the pedagogical activity.

The new pedagogical mythologemes: Contexts of origins

Most modern pedagogical myths are born in the school environment and among students. The analysis of corresponding literature and real situation shows that the students of pedagogical higher education institutions, in general, critically perceive the information about the future professional pedagogical activity, captiously analyze the gained knowledge, and interpret the experience in a way that, as far as possible, certifies their readiness to overcome pedagogical myths, although some pedagogical mythologemes remain unchanged in the professional consciousness of future teachers. Besides, not all mythologemes lie on the surface. A lot of new myths arise in the process of transformation and changes that take place in the educational, pedagogical field.

The actual determinants which produce the pedagogical mythology, firstly belong to the formation of globalization educational projects, the Bologna innovation, various forms of educational management, the increasing mobility of people doing the intellectual work, the opportunity to obtain a double diploma of the European standard, a radical change in the social status of a modern university and teacher-scientist, the issue of electronic enrollment in higher educational establishments, vocational guidance and advertising activities of the university, the advanced learning technologies, modernization of independent knowledge assessment, that includes three-level system assessment in testing as a part of the distance training, the area of adult education, extension of educational services, problems of intellectual property protection, liberalization of public life, elite schools, different material security levels of the students' families etc.

Secondly, the determinants that produce the pedagogical mythology arise from the current level of communication and the conditions of human existence, which lead to the growth of the psycho-emotional tension in the human communication and in the system of dialogue "professor – student", "teacher-pupil". The pedagogical consciousness must be ready to face the aforementioned tendencies. New myths in teaching practices manifest themselves as powerful behavior regulators of ideological orientation, behavior, role-playing facilities of educational process participants. In the pedagogical activity it is necessary to resort to both scientific and mythological forms of thinking. And in order to avoid being captured in the mythological paradigms together with

the students, the teacher should know the characteristics of both the first and the second way of thinking and be able to distinguish them. In addition, besides the direct penetration of the educational-pedagogical practices, the content of educational disciplines (especially humanitarian), educational process, school and university environment, the myths have also seeped into the socio- economic and political life of the country, the mass social consciousness of the entire population (from pupils and students to the heads of educational institutions, state officials, deputies).

Meaning of the pedagogical mythology in the modern educational changes

Today the newest mythology has become one of the basic mechanisms for influencing the mass consciousness of the society, one of the important components pertaining to national ideology and the direct form of human attitude to the world and existence. It combines various forms of human experience in organic integrity, not comprehending rational methodological and axiological principles of integrity that allow a person to operate freely and expose the acts of reflection regarding his actions. Mythological integrity is not based on the rational generalizations as determined by intentional human sphere: the will, desire, interest and faith. Thus, the strengthening of the myth's role in the socio-historical life of the country is not caused by the level of consciousness, culture of the society, but by a political context of relations that creates the illusion of historical development and approval. These processes could not bypass the pedagogy itself. Education should not simulate the illusion and irrationality. It should form the basis of the real worldview, the feasible experience, the social ideal and well-balanced hope, which will allow a man to look confidently at the world, to act with the understanding of the specific prospects and opportunities, with the conviction of achieving the goal.

Conclusions. The ways of demythologizing education

Based on the previous considerations, it can be concluded that pedagogics will never be able to avoid the mythologization and it is not really necessary because both negative and positive aspects are hidden in every mythologeme. Therefore the teachers must control the management strategy of the mythological processes in the educational field, know the nature and the functional possibilities of pedagogical mythology, see the positive and negative potential of mythologeme, be able to activate useful and neutralize harmful results of their actions and properly control all aspects of pedagogical process.

Demythologization of educational and pedagogical space consists not only of the riddance from unproductive mythological concepts. Actually, it is necessary to take into account the consideration that the pedagogical mythologemes occasionally do not mix, but they have an effective influence on an educational dialogue and educational process. Without the mythological constituent the internal

development and the self-appraisal is impossible. Contents of the educational, teaching work is very mythologized, starting with the goal-setting (social-pedagogical ideals, goals, objectives, plans, hypotheses, forecasts) and ending with an evaluation of the selection of effective means, methods, theories, technologies, role positions, algorithms of professional actions and the results achieved. Therefore, the pedagogical myths are not random products of consciousness but a regular internal implementation of culturally historical knowledge forms that are not fully rationally mastered, but lie hidden in the genetic secrets of training and education. It is necessary to admit that the main task of demythologizing Ukrainian and European educational space is the timely diagnostics of the mythological field of pedagogical activity, the professional analysis of the terms and the features of modern pedagogical mythological art, the ability to refine and to manage the facilities of mythological influence, to use valuably the potential of positive didactics pertaining to mythological etudes and in case of necessity to have the opportunity to show pedagogical consciousness leading out of the mythological nooks of existence onto the lighted way of cognition. Having close contacts with European educational technologies, Ukrainian education must also reliably defend itself from the external factors of mythological influence.

REFERENCES

1. Barthes R. (1957) *Mythologies*. Paris: Seuil, 351 p.
2. Hubner K. (1985) *Die Wahrheit des Mythos*. München: Verlag C. H. Beck, 448 S.
3. Крипський С. (2009) *Ранкові роздуми*. Київ: Майстерня Білецьких, 120 с.
4. Лосев А. Ф. (1994) *Миф. Число. Сущность*. Москва: МЫСЛЬ, 860 с.
5. Эппаде М. (1996) *Мифы, сновидения, мистерии*. Киев: Ваклер, 288 с.

Kopsavilkums

Rakstā tiek noteikta mitoloģiskā pasaules uzskata elementu loma izglītojoši pedagogiskā vidē, kā arī parādīts to funkciju pretrunīgums mācību un audzināšanas procesā un mūsdienu izglītojoši modernizētās pārmaiņās. Mitoloģija vienmēr aktīvi izpaužas tur, kur intensīvi darbojas radošā domāšana, rodas modernie realitātes tēli un veidojas jauno paaudžu pasaules uzskats. Neapšaubāmi, tā ir pedagogiskās darbības joma.

Pedagoģisko mītu eksistences esamība sakņojas paša pedagogiskā kopuma darbības specifikā. Bieži pedagogiskie mīti veido sabiedrību, kas pamatojas uz ideoloģiskām, politiskām, reliģiskām un citām vajadzībām. Pedagoģiskie mīti var rasties arī pedagogiskās teorijas un zinātnes pamatos.

Mūsdienu pedagogiskās mitologēmas rodas kontekstā ar globālu izglītības projektu veidošanu, Boloņas inovācijām, dažādu izglītības menedžmenta formu ieviešanu, cilvēka intelektuālā darba mobilitātes pieaugumu, mūsdienu komunikācijas formām un cilvēka esamības specifiku. Uz šī pamata veidojas izplatītākie pedagogiskie mīti.

Mācību un audzināšanas procesa demitoloģizācija sākas ar kopējās izglītības koncepcijas pārdomāšanu saistībā ar esošo vēsturiski sabiedrisko realitāti, zinātnes sasniegumiem un sociālo praksi. To iespējams izdarīt, apvienojot vienotā veselumā nācijas visu kultūras un zinātnes potenciālu. Šo procesu var veicināt pati izglītības sistēma, jo tās pamatā ir demitoloģizācijas mehānisms.

Atslēgvārdi: pedagogiskā mitoloģija, pedagogiskais mīts, pedagogiskās mitologēmas, mitoloģiskais pasaules uzskats, demitoloģizācija.

Psychological analysis of motivation for studying at the pedagogical university among students of different specialties

Psiholoģiskā analīze dažādu specialitāšu studentu motivācijai studēt pedagoģiskajā universitātē

Stavitskiy Gennadiy

Department of political-psychological problems of social development
Institute for Sociology, Psychology and Social Communications
National Drahomanov Pedagogical University
Prospekt Lesya Kurbasa, bud.1 korpus 2, kv.4, Kyiv-148
E-mail: shumaxerlol@yandex.ru

Article explores the motivation behind the choice of first-year students in favour of teaching at the school as their future professional activity, as well as studies the dynamics of their professional identity.

Keywords: choice motivation, professional choice, professional self-identification, professional activity, pedagogic activity.

The article addresses the professional self-identification of students who have chosen to study in a pedagogic university. The problem is essential for Ukraine due to the transition period to market economy relations and the emergence of commercial educational services. This also prompts the question regarding the influences resulting in the career choice in favour of education. The level of professional growth and self-realization of the future teachers often depends on the reasons of entry into the pedagogic university.

Theoretical and methodological basis of research into the professional choice motivation is presented in the papers dedicated to the description of theoretical studies of high school students' career choices motivational factors (G. Gorbatko, E. Kalytskyy, E. Klimov, V. Polyakov, E. Rogov, P. Chistyakov and others), high school students' value perceptions of career choices (H. Mkrtchyan, A. Chirikov) student's professional self-identification in specialized education (D. Zakatnov, A. Miller, A. Osipov, A. Morin, L. Gutsan, A. Skalko), pedagogical support in the labor market (S. Chistyakova, V. Bondariev and others).

While analyzing the studies devoted to the issue of career choices' motivation, a number of reasons are identified that influence the effectiveness of the professional self-identification. Along with the economic motives (decent wages, availability of benefits), the psychological motives are essential: self-esteem, recognition by others, moral satisfaction with work. However, new social and

economic conditions in Ukraine over the past decade have led to a change in the prestige of certain professions. Previously, the most popular were the professions of engineer, biologist, physicist, chemist, geologist, philologist, teacher, doctor, and the most prestigious jobs were to be found in science and technology, production and art. Nowadays a large part of young people is interested in business, management, commerce, finance and information technology.

Let us briefly analyze the dominant motivational factors of entering the university in the historical aspect of Soviet and Ukrainian education during the 20th and the early 21st century. Among the motivational factors of training in 1920–1940s was the focus of youth on gaining knowledge, learning cultural values. In the 1950's and 1960's, the leading motive of a profession was vital to the national economy and it was the idea of just getting any higher education. From 1970 to 1980s there was a significant expansion of choice range of professional motives and the prestige was more formal – something like fashion. In 1980's the opportunity to engage in interesting, meaningful work and to realize one's own abilities, and also a possibility to gain respect in a team was valued highly. Practicality and perseverance took the leading place then.

At a critical stage of our country's history, in the early 1990s the economic motives and desire just to obtain a university diploma started to be the leading considerations. Since 1994, the structure of motives has changed quite significantly. The leading reasons are to be highly educated individuals, to succeed in life, obtain a profession, have a career, and receive certain social status. The settings generated by the current situation are the following: a desire to emigrate and work abroad, to acquire a higher professional status and career growth, an improved financial position. Therefore, the priority is given to economic, legal profession, professions related to foreign languages and psychology (Zhurkina, Pryazhnikov, Chistyakova, 1994).

A clear understanding of the various aspects of future job and of the preparation level required for it is largely determined by the stability of the students' motives and their degree of implementation. At present the priority lies in wages and self-realization. Overall, as of 2000, there have been changes in the value orientations of young people towards individual human existence, with the help of the orientation aimed at a broader human community (Volkov, 2001, p. 344; Pryazhnikov, 2001, p. 558). That is a widespread system of motivation which reflects the essential values, ideas and ideals of the modern era.

In the process of personality development there is a transformation from one set of motives to the other or suppression of some by others, there are contradictions between different motives, the ratio of dominant and subordinate motivation is changing. Therefore, the professional choice provides the advantage of one over the other motive. But there should be principles, and such principles have value "because value is the only measure of motives' comparison" (Vasylyuk, 1995, p. 122).

In his youth a person is faced with the necessity of professional choice and professional identity. Motives of career choices may relate to the interests of the person who chooses the future profession, motivating career choices in

terms of person's skills and values. Thus, professional self-identification can be understood as a process of motivational and value-semantic dominant subject of work in a holistic human life space where a successful professional life is the criterion for success (Rogov, 2003, p. 130–145).

In the current economic and socio-cultural situation in Ukraine a new understanding is required of the future professional choice motivation, particularly in adolescence. The adequacy of the choice and level of skills' development directly affect the overall quality of life. Therefore, it is important to make the right career choices from the beginning. In order for the young person to become a professional and receive a job satisfaction, it is necessary that the chosen profession fully meets the needs of the individual, provides the opportunity to implement internal congenital and *in vivo* acquired potential. A significant role in this process is given to vocational work with high school students (Gorbatko, 2000, p. 31–34; Chistyakov, Bondarev, 2001).

According to the research of T. Titarenko, in adolescence the active search for the meaning of life takes place, challenging experiences of overall uncertainty are present, and a serious problem of self-doubt exists. The vast majority of secondary school graduates are experiencing professional disorientation, frustration and, as a result, overall life incompetence. These problems are the main issues of life crisis in adolescence (Titarenko, 2007, p. 49).

The aforementioned considerations require the use of modern methods of career guidance in schools; recovery of positions of career counselling specialists, psychologists, social workers who can assist young people in the area of professional self-determination, deploying a network of state agencies, informational departments of professionalization and career counselling, where one can get the information about the content of the profession, its prospects and employment, undergo vocational guidance and diagnostic examination (Berezivska, Bibik, Burda, 2003, p. 3–15).

The starting point in developing a new system of professional orientation is the idea of the individual, not only as an object of various social aspects, including career guidance and its influences, but as the subject of self-development. That being said, a conscious professional identity involves the analysis of both subjective and objective conditions of individual's professional self following a free, independent decision regarding the particular choice of profession or vocational education. Therefore, the main topic of the current article touches upon the problem of the professional identity motivation in adolescence regarding the choice of educational institution and future careers of the first year students.

The object of the current empirical study is a professional identity in the early adolescence, and the subject – the first-year students' motivation for their future career choices. The purpose of the study was to identify the characteristics and analysis of the pedagogic university first-year students' motivation of their future career choices.

To achieve this goal the following methods were used: *theoretical* – analysis of psychological, sociological and educational literature; *empirical* – observing training activities of the first year students, questionnaire, interview;

praxymetric – analysis of the process and results of training activities of the first-year students, quantitative and qualitative processing of the empirical data.

Ukrainian legislation guarantees the ability to freely choose the type of activity, profession, specialty of the education institution, so school graduates have different opportunities for choosing future careers.

Students' professional self-determination is a complex activity that involves prolonged motivation. The implementation of this activity is directed at the personality with all its needs, interests, aspirations, and motivations. According to L. Bozovic, the focus of the individual on a specific profession results from the presence of a defined structure of human's motivational sphere (Bozovic, 1997). V. Shapar identifies the following reasons for choosing future profession: social, moral, aesthetic, cognitive, creative, physical, prestige and pragmatic motives. *Social and moral motives* are expressed in a bid to directly or indirectly benefit the society. *Aesthetic motives* express the desire to "experience the sense of beauty" while performing their professional duties. *Cognitive motives* are characterized by the desire to broaden horizons, develop skills, self-perfection in the chosen profession, and competitiveness in the labour market. *Creative motives* are revealed as the desire to be original, to make new discoveries. *Tangible motives* are associated with the desire to have a well-paid profession to ensure financial stability. *Motives of prestige* express the desire to achieve a high social status, have a career growth perspective. *Narrow pragmatic motives* are characterized by the desire to choose profession that allows independent decision-making about the choice of place and about the professional duties' routine, or desire to work in a particular region near the place of residence (Shapar, 2004).

These kinds of motives can be grouped into two motivation blocks: *indirect and direct motives*. Before deciding "what to be?" there may be a struggle of motives.

As a criterion for motives' classification that underlie the professional self, P. A. Shavir applied indication of their origin and nature of the relationship with the profession, and identified five groups of motives. *The first group* includes the motives that express the need for what is the essence of the profession. *The second* is related to the display of certain features of the profession in the public consciousness: the motivation of prestige, profession's social significance, etc. *The third group* of motives determines the needs of the individual, is actualized in the interaction with the profession (self-motivation, personality, hierarchy of needs, etc.). *The fourth group* consists of motives that express the characteristics of self-identity in interaction with a professional environment (confidence in one's own life, the possession of sufficient creativity). Motives of *the fifth group* determine the orientation of a man toward external, objectively insignificant attributes of the profession (Shavir, 1981, p. 48–52).

In their motives for choosing the future profession students are influenced by external factors such as the parental guidance, advice of other adults and friends, example of their peers and friends, experiences that appear after watching TV, reading, career guidance etc. It is clear that the final decision should remain with the student. However, educational institutions and other state and

public institutions should use the available information and educational tools to form new, socially important motives for professional choice (Zakatnov, Melnik, Osipov, Morin, Gutsan, Skalko, 2005, p. 60–74).

To determine the main motives for choosing the future profession of the first-year students of Drahomanov National Pedagogical University the survey “Why did I choose to study at Pedagogical University?” was prepared and conducted in October–November of 2011 and March–April of 2012. The choice of research methodology was determined by the work’s theme.

The questionnaire was completed by 68 students from Psychology department and 35 students of Sociology department of the Institute for Sociology, Psychology and Management; 57 were interviewed at Physics, Mathematics, Information departments of the Physics and Mathematics Institute and the Institute of Informatics, 87 of the interviewed were the students of Choreography, Choir management, Musician-psychologist specialties of the Arts Institute; 59 students – of History and Ukrainian studies’ department, History and Social Science, History. Expertise of historical values departments of the Institute of History Education. The total sample was comprised of 306 freshmen.

The analysis of students’ responses within the survey is provided below.

1. *Was it a deliberative choice to enter the Pedagogical University?* The choice of Pedagogical University was mainly deliberative for 95% of Psychology department respondents and for 86% Sociology students; for 79% for students of Physics, Mathematics, Science departments, for 76% of respondents in the specialties of Choreography, Musician psychologist, and for 79% of respondents in History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value departments.

2. *Did you specifically choose NPU Drahomanov?* NPU Drahomanov was specifically selected by 87% of respondents in Psychology department and 57% in Sociology; 76% in Physics, Mathematics, Science departments; 74% of the interviewed in Choreography, Musician-psychologist, 56% in History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value departments.

3. *Who or what influenced your choice?* The distribution of answers to this question was the following: Psychology students (parents – 27%, friends – 9% own decision – 64%); Sociology students (parents – 28%, friends – 18%; own decision – 54%) students of Physics, Mathematics, Information departments (parents – 19%, friends – 14%, own decision – 67%); students of Choreography, Musician psychologist departments (parents – 12.5%, friends – 12.5%; own decision – 75%); students of History and Ukrainian study, History and Social Science, History. Expertise of historical values departments (parents – 14%, friends – 8%, own decision – 78%).

4. *If possible, would you choose a different university?* 33% of Psychology students gave an affirmative answer to this question, 46% in Sociology would choose a different education institution if they had a chance; 36% in Physics, Mathematics, Science” 81% of interviewed in Choreography, Musician-psychologist would make a different choice of university; 53% of interviewed in History

and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value departments would consider a different university if they had a chance.

5. *Are you satisfied with your choice?* Satisfied with their own choice are 88% of respondents in Psychology, 91% of Sociology students, 83% of respondents in Physics, Mathematics, Science departments show a high level of satisfaction; 42% of respondents of Choreography, Musician-psychologist departments; 86% of interviewed in History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value departments show a fairly high level of satisfaction with their choice of school.

6. *Did you choose the institute or a specialization in this university by yourself?* Most of the interviewed students in the university chose the specialization, as follows: 91% of Psychology students and 60% of respondents in Sociology department; 84% in Physics, Mathematics, Science departments; 91% of respondents in Choreography, Musician-psychologist; 58% of students in History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value departments.

7. *Is your professional specialization prestigious nowadays?* The vast majority of the interviewed believes that their profession is prestigious: 91% of Psychology students and 97% in Sociology department; 79% of students of Physics, Mathematics, Science departments believe in a prestige of their professional specialization; 84% respondents in Choreography, Musician psychologist" department; 86% of interviewed in History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value department confirm the belief in the prestige of their specialization.

8. *Is the profession of teacher prestigious now?* In prestige of educators' profession believe 71% of interviewed students of Psychology department and only 26% of Sociology department; 79% of students in Physics, Mathematics, Science departments; 81% of students in Choreography, Musician-psychologist confirm their belief that teacher's profession is prestigious, and only 17% of the respondents from History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value departments believe in the prestige of being a teacher in the modern society.

9. *Do you plan to engage in pedagogical activity after graduation?* Responses to this question were as follows: Psychology students (yes – 31% no – 51%, I do not know – 18%); Sociology students (yes – 49% no – 51%); Physics, Mathematics, Science students (yes – 61% no – 27%, I do not know – 12%); Choreography, Musician-psychologist specialisation students (yes – 67% no – 33%); the students of History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical values departments (yes – 56% no – 30%, I do not know – 14%).

10. *Do you plan to work in the field of your specialty?* To work in the area of their specialty plans the 100% of respondents in Psychology department, 69% of Sociology students; 88% of respondents in Physics, Mathematics, Science departments. 86% of respondents in Choreography, Musician-psychologist

departments; 83% of the interviewed in History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value departments plan to work in the field of their specialty.

11. *If you were to enter the university again, would you choose NPU Drahomanov?* If re-entry took place, this university would have chosen 93% of students in Psychology department and 89% in Sociology, 83% of respondents in Physics, Mathematics, Science departments, 53% of students in Choreography, Musician psychologist departments; 76% of the respondents in History and Ukrainian studies, History and Social Science, History. Expertise of historical value departments would choose NPU Drahomanov.

Discussion

The choice of the vast majority of interviewed in the educational establishment was deliberate and independent, although some decisions were influenced by parents, friends and acquaintances. The high level of awareness regarding choice of school and students' professional choice was determined by the optimum ratio for Kyiv (Ukraine as a whole) of teaching and practical development of the selected specialties and the "pricing policy", maintained by the Drahomanov NPU.

While making the professional choice, the applicants relied primarily on the future of the specialty, which they considered prestigious enough in today's society. It must be admitted that the prestige of the profession is estimated slightly higher than the prestige of educational activities in general. The low level of teaching profession's prestige is due to low salaries, decrease in the number of teachers' privileges in Ukraine (for example, the possibility of earlier retirement, etc.). Along with their significant workload and neuro-psychological stress of teaching activities, most students of the Institute for Sociology, Psychology and Management, Institute of Physics and Mathematics, Institute of Informatics and Institute of History Education and Science are satisfied with their choice of school, would have repeated it and, given an opportunity to join another university, they would not use it. However, among the students of the Institute of Arts less than half of the interviewed are satisfied with their choice which is shown by the desire of more than 80% of the first-year students of the institution to enter a different university if there was such a possibility. This means that the students of the Institute of Arts are more focused on the art and artistic activities rather than teaching, and pedagogical university was chosen for reasons of lower tuition cost or larger number of budget places than in the art educational facilities. Slightly more than a half of respondents (except the psychologists – only one third of this group) plan to engage in teaching after the graduation. However, the vast majority of respondents of different specialties and all of the psychologists plan to work in the field of their specialty.

This study confirms the informed choice of the first-year students of pedagogical institution regarding education and the future of professional specialty.

However, these results suggest the need for a targeted policy to enhance the prestige of the teaching profession in Ukraine, primarily due to improvement of teachers' material well-being.

Conclusions

The following conclusions can be drawn, based on the theoretical analysis of human motivational sphere and the empirical research into the role of motivation and the youth value system and their impact on the choice of a future profession:

- Motivation occupies a leading position in the structure of personality and is one of the main concepts used to explain the behavior and activity. In psychology, motivation refers to a set of external and internal conditions that encourage the subject to the activity of a certain kind;
- The system of motives, including the motives of professional self-identification is dynamic and changes throughout the life. The most developed and conscious forms it has in youth, which is associated with the processes of maturation and the need to choose a future profession;
- The effectiveness of the professional self-identification is influenced by both economic (wages, availability of benefits, etc.) and socio-psychological reasons (prestige profession, its social status, and the opportunity for career growth and self-realization, creativity, and moral satisfaction from work).

Hence, the general direction of economic and social life reforms in Ukraine have caused the changes in values and hierarchy of motives for career choices of young people, leading to the topics of the current research. According to the study it can be concluded that the motivation ratio of the first-year students to obtain higher education and make a choice of future profession under the current socio-economic conditions increasingly leans toward pragmatic considerations. Thus, the study of motivation and professional choices based on young people's values can serve as a tool to detect changes that occur in relation to the prospects of obtaining higher education, vocational training under the influence of contemporary socio-economic realities.

REFERENCES

1. Bozovic L. I. (1997) Problems of personality. Under. ed. Feldstein D. I., Moscow Institute of Applied Psychology, Voronezh: NPO "MODEK", 352 p.
2. Fedoryshyn B. O. (1998) Methods for detection and evaluation of the general interests of individual students (ODANI-2): method. recommendations. B. O. Fedoryshyn. K. Center of International Education, 24 p.
3. Forms and methods of practice-oriented teaching support in the labor market (2001) [Auth. – Comp. S. N. Chistyakov, V. P. Bondarev et al.]: Kemerovo: Izd OIU, 150 p.
4. Gorbatko G. P. (2000) Counseling service school helps students in professional self., Gifted child. № 3., P. 31–34.

5. Kalitsky E. M. (1996) Professiography, professiology and professional education: methodological aspects. / E. M. Kalitsky. Mn.: Ripo, 37 p.
6. Klimov E. A. (1996) Psychology of professional self-determination. Rostov-on-Don, Phoenix, 512 p.
7. Melnyk O.V., Romanchuk V. P. (2001) Fundamentals of occupational choice: The pilot program and a collection of practical cases. Kyiv: Institute of Education Pedagogical Sciences of Ukraine, 98 p.
8. Mitina L. M. (1998) Psychology of teacher's professional development. / L. Mitina – M. Flinta: Moscow Psychological and Social Institute, 200 p.
9. Mkrtchyan G. M., Chirikov A. E. (1996) The world of professions in the value systems of high school students / G. M. Mkrtchyan, A. E. Chirikov // School and manufacturing. № 8. P. 16–19.
10. My life and career plans: Book for high school students (1994) / Chistyakov S. N., Pryazhnikov N. S., Zhurkina A. J. etc. M. RAO, 90 p.
11. Pryazhnikov N. S. (2001) Psychology of work and human dignity. [Text] / N. S. Pryazhnikov. Moscow: Academia, 672 p.
12. Rogov E. I. (2003) Choice of profession: becoming a professional. / E. I. Rogov. M. Vados-Press, 336 p.
13. Shapar B. (2004) Psychological Dictionary: H.: Flag, 640 p.
14. Shavir P. A. (1981) Psychology professional self in early adolescence.: M.: Education, 96 p.
15. Sociology of Youth (2001) [Ed. Yuri Volkov]. Rostov o/D, Phoenix, 576 p.
16. Teaching methods to prepare high school students to professional self in Special Education (2005) [D. Zakatnov., A. Melnik, A. Osipov, A. Morin, L. Gutsan, O. Skalko].. K.: IPR Pedagogical Sciences of Ukraine, 215 p.
17. The concept of professional self-determination of youth: Project (V.A.Polyakov, S.N.Chistyakova, etc.) // Pedagogy. 1993, № 5. P. 33–37.
18. The concept of school education in high school: approved. decisions. M of Education and Science of Ukraine from 25.09.03. № 10/12-2., Pedagogical Sciences of Ukraine. Institute of Pedagogy, Comp.: L. Berezivska, N. Bibik: M. Burda et al., Inform. collection Min of Education and Science of Ukraine., 2003, № 24., P. 3–15.
19. The concept of the state system of professional guidance of population // People and Labor. 1994, № 4. P. 22–29.
20. Titarenko T. N. (2007) Life Crisis: Technology consulting. The second part.: K. Glavnik, 176 p., P. 49.
21. Vasylyuk F. E. (1995) Typology of the different experiences of emergencies // Psychological Journal. № 5. P. 120–129.

Kopsavilkums

Rakstā tiek analizēta pirmā kursa studentu profesionālās darbības jomas izvēles motivācija, kā arī plašāk pētīta studentu profesionālās pašnoteikšanās dinamika.

Atslēgvārdi: *izvēles motivācija, profesionālā izvēle, profesionālā pašnoteikšanās, profesionālā darbība, pedagoģiskā darbība.*

Skaņas un trokšņi skolas mācību vidē *Sounds and Noises in School's Learning Environment*

Ligita Stramkale

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: *ligita.stramkale@lu.lv*

Rakstā tiek skaidroti jēdzieni “mācību vide”, “skolas mācību vide”, “skaņa” un “trokšnis”. Lai gan visas skaņas un trokšņus iespējams sagrupēt pēc noteiktām pazīmēm, tomēr nav vienotas to sistematizācijas. Pastāv vairāki skaņu un trokšņu klasifikācijas veidi. Izmantojot empīriskās pētīšanas metodes, tika noteikts, kādas skaņas un trokšņi eksistē skolas mācību vidē un kāda ir skolēnu attieksme pret tiem. Skolas mācību vidē sastopamas dažādas skaņas un trokšņi, kurus pārsvarā rada skolēni, dažādi priekšmeti un tehnikas līdzekļi. Tie var būt skolēnam patīkami un var izraisīt nepatiku. Skolēni uzskata, ka mācību stundās bieži sastopamas dažādas nevēlamas skaņas un trokšņi, un viņi gribētu, lai to nebūtu. Tanī pašā laikā skolēni domā, ka pie mācību stundā esošajām skaņām un trokšņiem iespējams pierast, it īpaši pie tiem, kurus rada paši.

Atslēgvārdi: skaņa, skolas mācību vide, mācību stunda, trokšnis.

Ievads

Mācību vidi iespējams definēt kā fizisko, sociālo un informatīvo apstākļu kopumu (Šūmane, 2012, 11). Mūsdienās ar jēdzienu “mācību vide” mēs saprotam ne tikai skolas vai konkrētas klases mācību vidi, bet arī mājas vidi, bibliotēkas vidi, muzeju vidi, e-mācību vidi un citas lokālas mācību vides, kuras spēj nodrošināt skolēna izzīņu un attīstību. Jebkura mācību vide ir daudzveidīgas kultūras pieredzes avots. Kultūras elementi atbilstoši izglītojošiem, audzinošiem un/vai attīstošiem uzdevumiem kļūst par mācību vides resursiem. Mācību vidi iespējams analizēt dažādu mācīšanās teoriju kontekstā. Piemēram, kognitīvā mācīšanās teorija mācību vidi skata sadarbības kontekstā, bet biheiviorisma teorija dod praktiskus ieteikumus, kā radīt atbilstošu mācību vidi. Lai konceptualizētu domāšanu, kas ir būtiska situatīvās izzīņas sastāvdaļa, ir nepieciešama atbilstīga mācību vide, kurā zināšanu apguve tiek dalīta starp skolotājiem un skolēniem. Tā ir savstarpēji aktīva un sadarbību veicinoša mācību vide. Mācību procesu var ietekmēt vairāki vides faktori – materiālie, telpiski priekšmetiskie, pedagoģiskie, sociālie, psiholoģiskie un citi. Mācību vides analīze no ietekmējošo faktoru skatpunkta dod iespēju runāt par vidi, kura orientēta uz personības attīstību.

Pedagoģijā tiek lietoti vairāki jēdzieni, kas saistīti ar mācību vidi. Piemēram, “neformāla mācību vide”, “iekļaujoša mācību vide”, “starpdisciplināra mācību

vide”, “interaktīva mācību vide”, “virtuāla mācību vide”, “multimediāla mācību vide”, “konstruktīva mācību vide”. Lai raksturotu izglītības pakāpi, mēs lietojam jēdzienus “pirmsskolas mācību vide”, “mācību vide sākumskolā”, “skolas mācību vide”, “augstskolas mācību vide”.

Skola ir mācību iestāde, kurā atrodas gan bērni, gan pieaugušie. Skolēns skolā pavada daudz laika. Skolas mācību vidi veido nosacījumu kopums, kuras izstrādā skolas vadība, skolotāji, iesaistot skolēnus un viņu vecākus, lai radītu optimālus apstākļus skolotāja darbam un skolēna personības daudzpusīgai attīstībai. Šeit tiek realizēts mācīšanas un mācīšanās process, kura laikā “mēs mācāmies no informācijas, kas nāk no ārienes” (Poppers, 2005, 26). Lai nodrošinātu pilnvērtīgu informācijas uztveri, nepieciešams veidot atbilstošu akustisko vidi skolā.

Skaņas un trokšņi ir katra cilvēka ikdienas dzīves neatņemama sastāvdaļa. Latviešu literārās valodas vārdnīcā skaņa tiek skaidrota kā mehāniskas svārstības, kas elastīgu viļņu veidā var izplatīties cietā, šķidrā un gāzveida vidē (Latviešu literārās valodas vārdnīca, 2013). Katru skaņu raksturo tās augstums, skaļums, intensitāte, tembrs un citi rādītāji. Arī troksnis ir skaņa, kurai raksturīgas neperiodiskas svārstības. Tās rodas, ja dažādu skaņu avotu frekvences un intensitāte nav vienmērīga, bet haotiski sakārtota. Rezultātā troksnis var radīt fizioloģisku vai psiholoģisku nepatiku.

Skolas akustiskā vide ir daudzveidīga, to veido skaņas un trokšņi, kuri sastopami gan mācību stundās, gan starpbrīžos. Skolas mācību vidē pilnīga klusuma nav, tai ir raksturīgs savs skaņu un trokšņu sakopojums. Svarīgi, lai skaņas un trokšņi netraucē veikt skolas galveno uzdevumu – organizēt un pilnvērtīgi realizēt izglītības procesu.

Pētījuma mērķis bija teorētiski analizēt skaņu un trokšņu specifiku, raksturot to iespējamās klasifikācijas veidus, kā arī empīriski uzzināt skolēnu viedokli par skaņām un trokšņiem skolas mācību vidē. Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika analizēta teorētiskā literatūra, izmantota anketaptauja un kontentanalīze.

Pētījuma metodoloģija

Pētījumā piedalījās 116 skolēni no sestajām, septītajām, astotajām un deviņtajām klasēm. Lai noskaidrotu skolēnu viedokli par skaņām un trokšņiem skolas mācību vidē, tika izstrādāta anketa, kurā bija iekļauti vienpadsmit apgalvojumi. Katru apgalvojumu skolēns novērtēja pēc sešu ballu skalas, kur 6 – pilnībā piekritu (PP), 5 – piekritu (P), 4 – daļēji piekritu (DP), 3 – daļēji nepiekritu (DN), 2 – nepiekritu (N), 1 – pilnībā nepiekritu (PN). Lai konstatētu, vai būtiski atšķiras meiteņu un zēnu viedoklis par pētāmo tēmu, tika izmantots Manna-Vitnija tests. Būtiska atšķirība starp zēnu un meiteņu viedokli par pētāmo problēmu netika konstatēta, tādēļ iegūtie rezultāti ir analizēti, nedalot atsevišķi zēnu un meiteņu atbildes. Iegūtie rezultāti procentos atspoguļoti tabulā.

Lai noteiktu, kādas skaņas un trokšņi sastopami skolas mācību vidē, un pētījumā iegūtu ne tikai kvantitatīvus, bet arī kvalitatīvus datus, skolēni brīvā formā izklāstīja savu viedokli par tematu “Skaņas un trokšņi skolas mācību vidē”.

Skolēnu viedokļu apkopošanai tika izmantota kontentanalīze. Iegūtie rezultāti attēloti attēlā.

Sakarību noteikšanai starp pazīmēm tika izmantots Kendala rangu korelācijas koeficients. Iegūtie dati tika apstrādāti SPSS 19 vidē.

Skaņu un trokšņu klasifikācija

Skaņas un trokšņi, kas rada ikdienas fonu, nav organizēti un nav saistīti kādā noteiktā sistēmā, tādēļ, lai tās varētu labāk apzināt un izprast, pētnieki mēģina sagrupēt visus skaņu avots pēc noteiktām pazīmēm. Nav vienotas skaņu un trokšņu sistematizācijas. Pastāv vairāki skaņu un trokšņu iedalījuma veidi. Viens no tiem visas skaņas un trokšņus iedala divās grupās – ir dabīgās un mākslīgās skaņas un trokšņi. Dabīgās skaņas un trokšņus rada dabas objekti (piemēram, koki, ūdenskritumi, putni), bet mākslīgas veido cilvēka izgudrojumi (piemēram, lidmašīna, vijole, televizors, modinātājpulkstenis).

Par pamatu ņemot skaņu rašanās avotu, visas skaņas un trokšņus var iedalīt četrās grupās: cieti ķermeņi, šķidrums, gaiss un elektrība kā skaņas avots (Abramecs, Muktupāvels, 1997, 20–21). Cietu ķermeņu (koks, metāls, stikls, akmens, keramika, papīrs, dzīvnieka āda) radītās svārstības ir vizizplatītākais skaņu avots. Cietus ķermeņus ieskandina, pa tiem uzsitot, tos paraujot, berzējot vai skrāpējot. Daudzi mūzikas instrumenti (kociņi, bungas, klavieres) pieder pie cietiem ķermeņiem kā skaņas avota. Skaņu var radīt arī daudzveidīgi šķidrums. Piemēram, ūdens, kas atrodas ūdenstilpēs. Šīs skaņas avots pārsvarā atrodas dabā vai cilvēka radītā vidē. Visi pūšamie mūzikas instrumenti skaņu rada ar gaisa palīdzību. Elektrība kā skaņas avots elektriskās svārstības pārveido par cilvēka dzirdei uztveramām skaņām. Pie šīs grupas pieder daudzveidīgas elektroierīces – radio, televizors, telefons, dators, veļas mašīna.

Pēc fizikālām pazīmēm skaņu avotus var iedalīt divās grupās: muzikālās skaņas un nemuzikālās skaņas. Muzikālās skaņas rada mūziku, bet nemuzikālās skaņas – troksni. Mūzikā skaņas jēdziens tiek skatīts ciešā saistībā ar fizikas zinātnes likumsakarībām. Skaņa ir mūzikas pamats, akustisks signāls un rodas “mehāniskas svārstības, kas izplatās elastīgo viļņu veidā” (Kārklīņš, 1990, 263). Muzikāla skaņa ir mazākais struktūras elements mūzikā, kuru var radīt kāds mūzikas instruments vai cilvēka balss. Tai ir noteikts augstums, kas savukārt atkarīgs no svārstību skaita sekundē. Muzikālo skaņu raksturo arī tās skaļums, ilgums un tembris. Skaņas skaļums atkarīgs no svārstību intensitātes, ilgums – no skaņas garuma un tembris – no virsskaņu daudzuma, augstuma un stipruma. Visi elementi, kas raksturo muzikālo skaņu, nosaka, cik būtiski un kā skaņa ietekmēs un mainīs skolēna aktivitāti.

Troksnis kā nemuzikālās skaņas ir dažāda augstuma un skaļuma jūklis. Tās ir skaņas, kas sastāv no vairākām savā starpā nesaistītām frekvencēm. Trokšņi tiek uzskatīti par faktoru, kas traucē akustisko komunikāciju un piesārņo apkārtējo vidi. Ja troksnis pārsniedz intensitātes, frekvences, periodiskuma un ilguma pieļaujamās robežas, tas var ne tikai novērst skolēnu uzmanību,

apgrūtināt koncentrēšanās spēju un veicināt ātrāku noguršanu, bet arī ietekmēt veselību. Periodiskajos izdevumos var lasīt, ka mācību telpas ir vietas, kur troksnis var būt problēma (Ozola, 2004), ka vispopulārākais iemesls pēkšņas skaņas radītai traumai pusaudžu vecumā ir skaļa un ilgstoša mūzika plejjeru austiņās (Lūse, 2005). Lai aizsargātu cilvēkus no trokšņiem, tiek izstrādāti normatīvi, kuri nosaka attiecīgajā vidē pieļaujamo trokšņu skaļuma līmeni. Mācību stundā pieļaujama nepastāvīgais troksnis ir 40 decibeli (Akustiskā trokšņa ..., 2013).

Novilkta stingru robežu starp muzikālajām un nemuzikālajām skaņām nav iespējams, jo daudzi komponisti ar mūzikas skaņu palīdzību lieliski prot attēlot trokšņus (vēja šalkoņu, strauta urdzēšanu, jūras šalkoņu) un mēs varam runāt par muzikālām putnu un dzīvnieku skaņām. Visas skaņas un trokšņi kopumā veido noteiktu skaņu vidi. Skolas mācību vidē mēs varam runāt par skolas skaņu vidi.

Skolas mācību vidē sastopamo skaņu un trokšņu analīze

Skolēni apzinās, ka skaņas un trokšņi eksistē visur, tie ir arī skolas mācību vides neatņemama sastāvdaļa, un tos var saprast visu tautību cilvēki. Par to liecina viņu izteicieni:

No skaņām un trokšņiem sastāv visa pasaule, un grūti atrast vietu, kur valdītu pilnīgs klusums. Pat katrā cilvēkā ir savs troksnis. Piemēram, elpošana un domas, ko dzird tikai cilvēks pats un neviens cits. (Justīne)

Trokšņi un skaņas vieno visu cilvēci, jo tās var saprast visās pasaules malās, bez valodas. (Dāvids)

Anketēšanā iegūto datu apstrāde parāda, ka skolēni lielākoties pilnībā piekrīt (24,1%), piekrīt (31,0%) vai daļēji piekrīt (29,3%), ka skaņas un trokšņi mācību stundu laikā ir bieži sastopami. Tajā pašā laikā skolēni piekrīt (31,0%) vai daļēji piekrīt (31,0%), ka skaņas un trokšņi var būt arī patīkami (sk. tabulu). Tika konstatēts, ka pastāv sakarība starp mācību stundā esošajām nevēlamajām skaņām un trokšņiem un skolēnu vēlmi tos novērst ($r = 365, p < 0,05$).

Kontentanalīzē tika konstatēts, ka skolas mācību vidē ir sastopamas skolēnam patīkamas un nepatīkamas skaņas un trokšņi. Vienmēr jāņem vērā – kas vienam skolēnam ir patīkama skaņa, otram var būt nepatīkams troksnis. Vairākums skolēnu daļēji nepiekrīt (29,3%), nepiekrīt (25,8%) vai pilnībā nepiekrīt (29,3%) tam, ka vairāk patīk skaņas un trokšņi, ko rada cilvēki, nevis daba. Par skaistākajām skaņām tiek uzskatītas dabā esošās skaņas, dzīvnieku balsis un mūzikas instrumentu radītās skaņas. Biežāk skaņas skolēni saista ar patīkamām izjūtām, bet trokšņi viņiem rada nepatiku. Īpaši kaitinoši skolas mācību vidē ir cilvēka radīti trokšņi. Piemēram, sarunāšanās stundas laikā, tāfeles slaucšana, durvju čīkstēšana, pildspalvas švikoņa, kāju klaudzināšana. Skolēni atzīst, ka grūtāk ir novērst cilvēka radītās, nevis mākslīgās skaņas un trokšņus. Vienlaikus viņi apzinās: *lai arī cik kaitinoši būtu trokšņi, tomēr, ja to nebūtu, dzīve būtu vienveidīgāka* (Olesja).

Tabula

Skaņu un trokšņu skolas mācību vidē izvērtējums (%)
The Assessment of Sounds and Noises in the School's Learning Environment (%)

Apgalvojums	PP	P	DP	DN	N	PN
Skaņas un trokšņi mācību stundās man netraucē mācīties	10,4	13,8	43,1	17,2	10,4	5,1
Skaņas un trokšņi mācību stundu laikā ir bieži sastopami	24,1	31,0	29,3	13,8	1,8	0
Man patīk mācību stundas laikā radīt skaņas un trokšņus	10,4	1,8	17,2	18,9	36,2	15,5
Mūzikas skaņējums man netraucē mācīties stundas laikā	27,6	25,8	15,5	10,4	19,0	1,7
Skaņas un trokšņi mācību stundu laikā ir nevēlami	19,0	32,7	24,1	12,1	6,9	5,2
Radītas skaņas un trokšņi var būt arī patīkami	13,8	31,0	31,0	12,1	3,5	8,6
Starpbrīdī skaņu un trokšņu ir vairāk nekā stundu laikā	72,5	17,2	6,9	1,7	0	1,7
Cilvēku radītas skaņas un trokšņi man patīk labāk nekā dabas skaņas un trokšņi	3,5	3,5	8,6	29,3	25,8	29,3
Pie mācību stundās esošajām skaņām un trokšņiem var pierast	8,6	32,7	38,0	12,1	8,6	0
Es gribētu, lai stundu laikā nebūtu nevēlamu trokšņu un skaņu	25,9	27,6	20,7	12,1	5,1	8,6
Skaņas un trokšņus stundās rada nevēlama klasesbiedru uzvedība	15,5	32,8	24,1	22,4	1,7	3,5

Vairākums skolēnu pilnībā piekrīt (72,5%), ka starpbrīdī skaņu un trokšņu ir vairāk nekā mācību stundu laikā. Tika konstatēta sakarība starp skaņu un trokšņu esamību starpbrīdī un pieradumu pie tiem mācību stundu laikā ($r = 0,366$, $p < 0,05$). Ja starpbrīžos un mācību stundās dominē vienas un tās pašas skaņas un trokšņi, tad skolēni pie tiem pierod. Tam piekrīt 32,7% un daļēji piekrīt 38,0% aptaujāto skolēnu. Lai arī skolēni spēj pierast pie skaņām un trokšņiem skolas mācību vidē, tomēr vairākums no viņiem pilnībā piekrīt (25,9%) vai piekrīt (27,6%) apgalvojumam, ka gribētu, lai tie nebūtu sastopami mācību stundu laikā. Skolēni piekrīt (32,7%), ka skaņas un trokšņi mācību stundu laikā ir nevēlami (sk. tabulu). Pieradums pie skaņām un trokšņiem ne vienmēr ir vērtējams pozitīvi. V. Velšs šajā sakarā runā par akustisko kultūru. Viņš uzskata, ka dzirde ir apbrīnojama maņa, tāpēc dzirdamajam būtu jāpievērš uzmanība (Velšs, 2005, 223). Ir jāievēro pieklājība jutekļu līmenī, viens cilvēks ar savu rīcību nedrīkst pārkāpt otra cilvēka akustisko komforta zonu.

Vairākums skolēnu daļēji piekrīt (43,1%), ka mācību stundās sastopamās skaņas un trokšņi viņiem netraucē mācīties. Tādēļ būtiski ņemt vērā, ka skaņas

un trokšņi skolas mācību vidē nedrīkst negatīvi ietekmēt neviena skolēna mācīšanās rezultātus. Tādēļ ir saprotama pārējo skolēnu vēlme būt tādā skolas mācību vidē, kurā nav sastopamas liekas skaņas un trokšņi.

Skolēnu zinātniski pētnieciskā darba ietvaros 2013. gadā tika veikts pētījums (Guda, 2013), kurā piedalījās 91 skolēns un 21 skolotājs. Tika pētīta gan skolas, gan mājas mācīšanās vide. Vairākums (67%) aptaujāto skolotāju uzskata, ka nelietderīgās skaņas un trokšņi skolas vidē ir noteikti jānovērš. Savukārt 59% skolēnu domā, ka skolas un mājas vidē esošās skaņas un trokšņi viņiem netraucē mācīties, un 40% uzskata, ka tās neietekmē viņu mācīšanās kvalitāti. Viedokļu atšķirība var būt saistīta ar to, ka skolēni izteica savas domas gan par skolas, gan par mājas mācīšanās vidi, bet skolotāji analizēja tikai skolas mācīšanās vidi. Iespējams, ka skolēnu mācīšanos mājas vidē pavada paša izvēlēti mūzikas skaņdarbi, kurus skolēni uzskata nevis par faktoru, kas traucē mācību darbību, bet par neatņemamu savas dzīves sastāvdaļu.

Izkļāstot savu viedokli par tematu “Skaņas un trokšņi skolas mācību vidē”, skolēni raksta, ka *mūzika ir neatņemama dzīves sastāvdaļa, tāpat kā citiem ēst, man nepieciešams klausīties mūziku* (Valters) un ka *Vissvarīgākā skaņa manā dzīvē ir mūzika, to es klausos katru dienu, tā ir neatņemama manas dzīves sastāvdaļa un uzlabo garastāvokli* (Samanta).

Filozofijas doktors un mūzikas terapeits H. Dekers-Foigts (*H. Decker-Voigt*) uzskata, ka reaģēt uz mūzikas skaņām cilvēks var dažādi: interaktīvi komunikatīvi (piemēram, dziedāšana, raudāšana), ar kustībām (piemēram, šūpošanās, dejošana), iekšēji (mainās pulss un koncentrēšanās spēja) un sensitīvi, kad mūzika tiek emocionāli pārdzīvota (Decker-Voigt, 1991, 26). Tomēr jāpiekrīt K. Spensas teiktajam: *Visos laikos pastāvējusi divējāda mūzika: nopietni darbi, kas jāklausās ar uzmanību, un vieglāka rakstura mūzika, kas veido fonu*. (Spensa, 1995, 11) Tādēļ ir skolēni, kuri mācīšanās laikā fonā izmanto mūziku. Tā skan klusi vai ne pārāk skaļi, kas savukārt veicina radošu pieeju un dod iespēju kvalitatīvāk izpildīt doto uzdevumu. Ja mūzika ir ar vārdiem, tad grūtāk koncentrēties darbam, tādēļ priekšroka tiek dota instrumentālai mūzikai. Tika konstatēts, ka skolotāji ne vienmēr skolas mācīšanās vidē spēj novērtēt fona mūzikas priekšrocības un vairākums skolēnu pilnībā piekrīt (27,6%) vai piekrīt (25,8%) apgalvojumam, ka mūzikas skanējums viņiem netraucē mācīties mācību stundu laikā. Pētījumā tika secināts: ja skolēns pierod pie skaņām un trokšņiem mācību stundu laikā, mūzikas radītās skaņas viņam netraucē mācīties ($r = 0,344, p < 0,05$).

Vairākums skolēnu nepiekrīt (36,2%) viedoklim, ka vieniem pašiem patīk radīt nevēlamas skaņas un trokšņus, bet tanī pašā laikā piekrīt (32,8%), ka tie mācību stundu laikā rodas klasesbiedru nevēlamas uzvedības dēļ. No visiem mācību stundā esošajiem trokšņiem skolēniem visvairāk traucē klasesbiedru sarunas (sk. attēlu). Skolēni labprāt dod priekšroku klusai un mierīgai videi.

Visas skaņas un trokšņus, kuri sastopami skolas mācību vidē, iespējams sagrupēt vairākās grupās. Pirmkārt, mācību stundas laikā sastopamas skaņas un trokšņi, kurus rada skolēnu uzvedība (sk. attēlu). Piemēram, runāšana un plāpāšana (27%), klaigāšana un blāustīšanās (14%), staigāšana (5%), smiešanās (6%), dziedāšana nevietā (4%), kāju sišana (5%) un čukstēšana (2%). Turklāt

Skaņas un trokšņus skolas mācību vidē var radīt skolēns, skolotājs un dažādi priekšmeti un tehnikas līdzekļi. Nevēlamas ir skolēna nepieņemamas uzvedības radītas skaņas un trokšņi mācību stundu laikā. Ja starpbrīdī skolas vidē ir sastopamas daudzveidīgas skaņas un trokšņi, tad skolēni labāk pie tām var pierast arī mācību stundu laikā, lai arī to ir daudz mazāk nekā starpbrīdī. Kaut gan skolēni spēj pierast pie mācību stundā esošām nevēlamajām skaņām un trokšņiem, tomēr viņi gribētu, lai to būtu mazāk vai nebūtu nemaz. Atšķirīgs ir viedoklis par mūzikas radītajām skaņām. Daudzi skolēni uzskata: ja tās skan atbilstošā skaļumā, tās viņiem netraucē mācīties un reizēm var pat veicināt radošu pieeju veicamajam uzdevumam.

LITERATŪRA

1. Abramecs, B., Muktupāvels, V. (1997). *Mūzikas instrumentu mācība. Tradicionālā un populārā mūzika*. Rīga: Musica Baltica, 277 lpp.
2. *Akustiskā trokšņa pieļaujamie normatīvi dzīvojamā un publiskā ēku telpās*. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=25450> (sk. 24.01.2013.).
3. Decker-Voigt, H-H. (2004). *Aus der Seelegespielt*. Muenchen: Goldmann, 205 S.
4. Guda, V. (2013). Skaņas un trokšņi pusaudžu mācīšanās vidē. No: *Skolēnu zinātniski pētnieciskais darbs*. Viļāni: Viļānu vidusskola, 61 lpp.
5. Kārklīšs, L. (1990). *Mūzikas leksikons*. Rīga: Zvaigzne, 336 lpp.
6. Kivle, I. (2009). *Skaņas filozofija*. Rīga: LU FSI, 226. lpp.
7. *Latviešu literārās valodas vārdnīca*. Pieejams: <http://www.tezaurs.lv/llvv/> (sk. 06.05.2013.).
8. Lūse, L. (2005). Mūzika austīnās drauds dzirdei. *Veselība*, Nr. 10, 57. lpp.
9. Ozola, I. (2005). Cīņa pret troksni. *Diena*, 25. okt.
10. Poppers, K. (2005). *Nākotne atvērta*. Rīga: Zvaigzne ABC, 187 lpp.
11. Spensa, K. (1995). *Mūzika: enciklopēdija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 143 lpp.
12. Šumane, I. (2012). *Pusaudžu mācību sasniegumus veicinoša mācību vide. Promocijas darbs pedagogijas zinātņu doktora grāda iegūšanai skolas pedagogijas apakšnozarē*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 202 lpp.
13. Veļšs, V. (2005). *Estētikas robežceļi*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs, 340 lpp.

Summary

This paper explains the following concepts: school's learning environment, sounds and noises. Despite the fact that all the sounds and noises can be grouped according to certain characteristics, it is not a single filing. There are a lot of classification types for sounds and noises. It is defined by using empirical research methods, which sounds and noises exist in the school's learning environment and what are the peoples' attitudes toward them. A variety of sounds and noises in the school's learning environment exist, which are most often caused by people, different objects and technical resources. The people could react to these noises and sounds with pleasure or aversion. Most people consider that lots of unacceptable noises and sounds during the lessons happen and they would prefer these to be absent. At the same time, people think that it is possible to get accustomed to noises and sounds during the lessons especially if these are created by themselves.

Keywords: sound, school's learning environment, lesson, noise.

Stājas traucējumu profilakse pirmsskolas izglītības iestādē *Prevention of the Wrong Posture in Pre-school Education*

Eleonora Šišlova

Rīgas 154. pirmsskolas izglītības iestāde

RTU Sporta katedra

Tomsona iela 32–38, Rīga, LV-1013

E-pasts: esislova@gmail.com

Stāja ir viens no fiziskās attīstības rādītājiem. Mūsdienās Latvijas bērniem un pusaudžiem arvien biežāk tiek diagnosticēta nepareiza stāja. No 2003. līdz 2008. gadam tika novērtēta stāja 1049 bērniem no deviņām Rīgas pirmsskolām. Stājas novērtēšanai tika izmantota ekspresdiagnostikas metode (Vasiljeva, 1996; Kasvande, 1998), plantogrāfijas metode, plecu platuma indekss (Veļičenko, 1989). 30% bērnu tika konstatēti nopietni stājas traucējumi. Viens no ietekmīgākajiem nepareizas stājas faktoriem ir muskuļu disbalanss. No 2004. gada Rīgas 154. pirmsskolas izglītības iestādē (PII) fiziskās izglītības un veselības nodarbībās tika iekļauti vingrojumi muskuļu disbalansa mazināšanai un speciālie vingrojumi, kuru pamatā ir sensomotorās iedarbības princips. Rezultātā bērniem tika konstatēta pozitīva stājas attīstības dinamika.

Atslēgvārdi: stāja, pirmsskolas izglītības iestāde, muskuļu disbalanss, speciālie vingrojumi.

Ievads

Bērna fizisko attīstību, kā arī balsta un kustību aparāta attīstību atspoguļo ķermeņa stāja. Latvijā bērniem un pusaudžiem ir plaši izplatīti stājas traucējumi (Umbraško, 2005). Pēc Sporta medicīnas valsts aģentūras ziņām, tādu skolēnu skaits, kam ir pareiza stāja, ar katru gadu samazinās.

Stājas veidošanās sākas no agrīnas bērnības ar pirmajām bērna kustībām. Ir pieejami statistikas dati par 6–7 gadu vecu bērnu un pusaudžu balsta un kustību aparāta stāvokli. Mugurkaula izliekums sāk veidoties pirmajos mēnešos, kad bērns sāk celt galvu, gulot uz vēdera. Visi četri mugurkaula fizioloģiskie izliekumi veidojas, kad bērns sāk sēdēt un staigāt. Bērnā turpinot attīstīties, 6–7 gadu vecumā tie nostiprinās. Pusaudža vecumā (14–16 gados) mugurkaula izliekuma veidošanās beidzas (Umbraško, 2005). No tā var secināt, ka jau pirmsskolas izglītības iestādēs ir nepieciešams novērot bērnu stāju un veikt stājas traucējumu profilakses pasākumus.

Darba aktualitāte

2003.–2008. gadā stāja tika pārbaudīta deviņās Rīgas pirmsskolas izglītības iestādēs (4., 76., 88., 49., 194., 154., 247., 264. PII un Āgenskalna pirmsskolā). Stāja tika novērtēta 1049 bērniem:

- jaunākajā grupā (trīsgadīgi bērni) 156 bērniem;
- vidējā grupā (četrgadīgi bērni) 336 bērniem;

- vecākajā grupā (piecgadīgi bērni) 288 bērniem;
- sagatavošanas grupā (sešgadīgi bērni) 269 bērniem.

Stājas statikas novērtēšanai tika noteikta

- lāpstiņu asimetrija;
- iegurņa asimetrija;
- X un O veida kājas;
- plakanās pēdas pakāpe;
- plecu platuma indekss;
- muskuļu grupu funkcionālais stāvoklis.

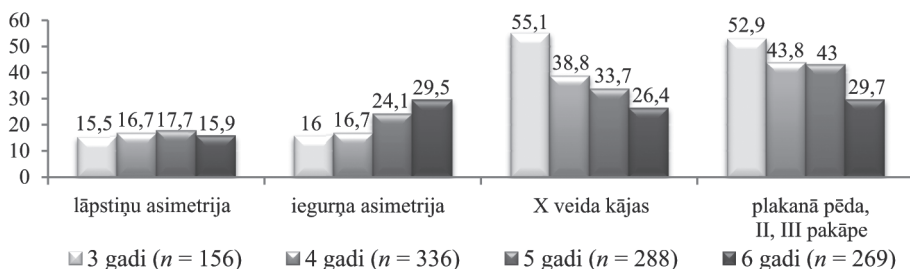
Lai noteiktu muskuļu saīsināšanos un pavājināšanos, tie tika pārbaudīti miera stāvoklī. Kopskaitā izmeklētas trīs muskuļu grupas, kuras būtiski ietekmē stājas veidošanos:

- *m. rectus abdominis* (taisnais vēdera muskulis);
- *m. gluteus* (sēžas muskulis);
- *m. iliopsoas* (iegurņa un zarnu kaula muskulis).

Stājas parametru noteikšanas metodes:

- ekspresdiagnostika (Vasiljeva, 1996; Kasvande, 1998);
- plantogrāfija;
- plecu platuma un pleca loka noteikšana (Veļitčenko, 1989).

Bērnu stājas novērtēšanas rezultāti, pēc kuriem operatīvi var spriest par balsta un kustību aparāta stāvokli, tika atspoguļoti grafiski (sk. 1., 2., 3. attēlu).



1. attēls. Stājas noteikšanas rezultāti frontālā plaknē, %

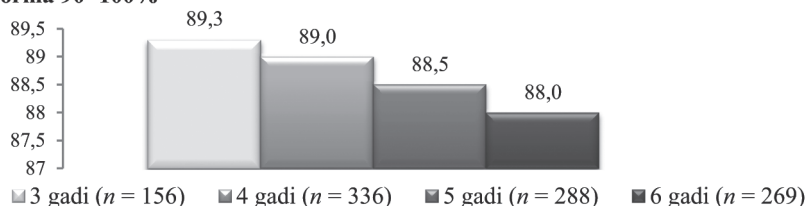
The result of postures determination offrontal plane, %

Stājas traucējumi tika konstatēti bērniem visās vecuma grupās. Pieaugot vecumam, novēro iegurņa asimetrijas pieaugumu. Tas liecina par to, ka 29,5% bērnu atrodas riska grupā (Kasvande, 1998). X veida kājas trīs gadus veciem bērniem tika konstatētas 55,1% gadījumu. No tiem 52% var uzskatīt par attiecīgu normu, ņemot vērā, ka 2–4 gadu laikā X veida kājas forma izzudis (Purharts, 2008). Sešus gadus veciem bērniem šis rādītājs ir 26,4% gadījumu, un tas liecina par apakšējo ekstremitāšu muskulatūras disbalansu.

Plakanās pēdas II un III pakāpe trīsgadīgiem bērniem tika konstatēta 52,9% gadījumu. No tiem 50% var uzskatīt par attiecīgu normu, jo augot bērna pēda kļūst normāla vai nedaudz saplacināta (Purharts, 2008). Sešus gadus veciem bērniem šis rādītājs ir 29,7% gadījumu, un tas liecina par pēdas muskuļu un saišu vājumu.

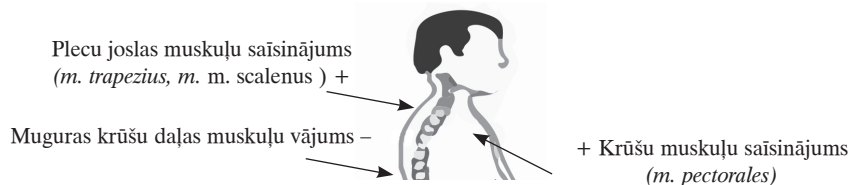
Pēc plecu platuma indeksa var spriest par tieksmi uz apaļu muguru. Iegūtie rezultāti ir atspoguļoti 2. attēlā.

Norma 90–100%



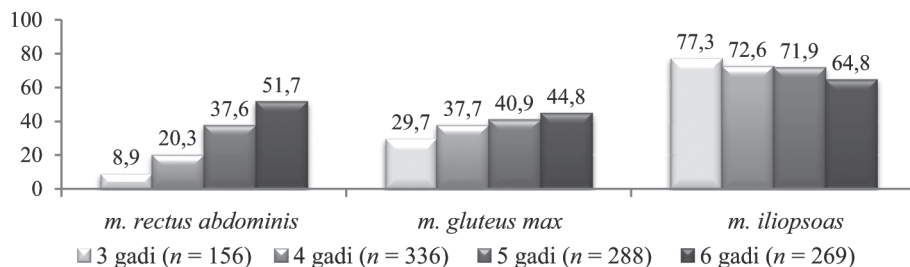
2. attēls. Plecu platuma indekss, %
Shoulder-width index, %

Iegūtie dati liecina, ka plecu platuma indeksa vidējais rezultāts, pieaugot vecumam, ir samazinājies no 89,3% (trīsgadīgiem bērniem) līdz 88,0% (sešgadīgiem bērniem). Jāsecina, ka bērniem pirmsskolas vecumā ir paaugstināts apaļās muguras risks (sk. 2. attēlu). Apaļa mugura liecina par augšējo krustenisko sindromu (Петров, 1998) (sk. 3. attēlu).



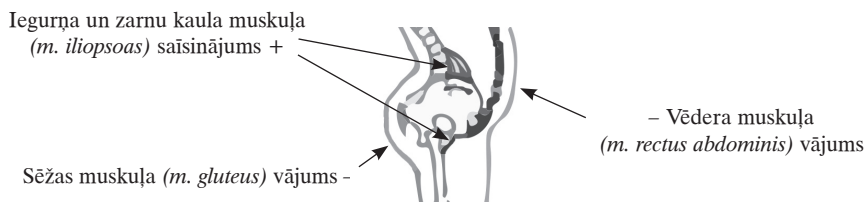
3. attēls. Augšējais krusteniskais sindroms
The upper crossover syndrome (Петров, 1998)

Mugurkaula jostas daļas fizioloģiskā izliekuma veidošanos ietekmē vēdera (*m. rectus abdominis*), sēžas (*m. gluteus*), iegurņa un zarnu kaula (*m. iliopsoas*) muskuļu funkcionālais stāvoklis. Muskuļu pavājināšanās un saīsināšanās testēšanas rezultāti atspoguļoti 4. attēlā.



4. attēls. Normāls muskuļu stāvoklis, %
Muscle normal condition, %

Pēc muskuļu testēšanas rezultātiem var secināt, ka 30% gadījumu bērniem pirmsskolas vecumā ir apakšējais krusteniskais sindroms (Перов, 1998), kas veido ieliekto muguru un veicina nepareizu iegurņa stāvokli (sk. 5. attēlu). Iegurņa un zarnu kaula muskuļa (*m. iliopsoas*) asimetriskais saīsinājums sekmē skolioziskas stājas veidošanos (Vasiļjeva, 1996).



5. attēls. Apakšējais krusteniskais sindroms
Lower crossover syndrome (Перов, 1998)

Analizējot pirmsskolas vecuma bērnu stājas novērtēšanas rezultātus, var secināt ka

- stājas traucējumi tika konstatēti bērniem visās vecuma grupās;
- pieaugot bērnu vecumam, tika novērots iegurņa asimetrijas pieaugums;
- pirmsskolas vecuma bērniem ir paaugstināts apaļās muguras risks;
- 22,2% sešgadīgu bērnu tika konstatēta plakanā pēda;
- 28,7% sešgadīgu bērnu tika konstatētas X veida kājas;
- pirmsskolas vecuma bērniem ir paaugstināts apaļās muguras risks;
- 30% pirmsskolas vecuma bērnu ir apakšējais krusteniskais sindroms.

Tātad 30% bērnu atrodas riska grupā (Kasvande, 1998). Iegūtie rezultāti liecina par nopietniem stājas traucējumiem.

Stājas veidošanos ietekmē daudzi faktori. Pēdējā laikā viens no iespaidīgākajiem faktoriem ir muskuļu sistēmas nepietiekama attīstība un muskuļu antagonistu asimetriskas funkcijas (posturālo un fāzisko muskuļu disbalanss) (Vasiļjeva, 1996; Kasvande, 1998). Muskuļu disbalanss izraisa dažādus specifiskus stājas traucējumus, ka arī kustību traucējumus kas veicina atipisko kustību veidošanos. Kustības kļūst neefektīvas, izraisa ātru organisma nogurumu, tādējādi kavējot bērna fizisko attīstību.

Pirmsskolas vecuma bērnu stājas traucējumiem ir funkcionāls (mainīgs) raksturs, tādēļ stājas traucējumi labi padodas korekcijai (Kasvande, 1998). Jo agrāk sāk korekciju, jo vieglāk panāk rezultātu. Tāpēc, pamatojoties uz bērna fizisko spēju attīstības un kustību apguves nozīmīgumu, saskaņā ar 2012. gada Izglītības ministrijas vadlīnijām – pirmsskolas izglītības satura uzdevumiem –, par fiziskās izglītības un veselības nodarbību mērķi Rīgas 154. pirmsskolas izglītības iestādē tika izvirzīta bērna fiziskās attīstības un kustību veicināšana, veselības nostiprināšana, sekmējot pareizas stājas veidošanu.

Darba mērķis: pirmsskolas izglītības programmā izmantot fiziskās izglītības un veselības nodarbības pareizas stājas mērķtiecīgai veidošanai.

Darba uzdevumi:

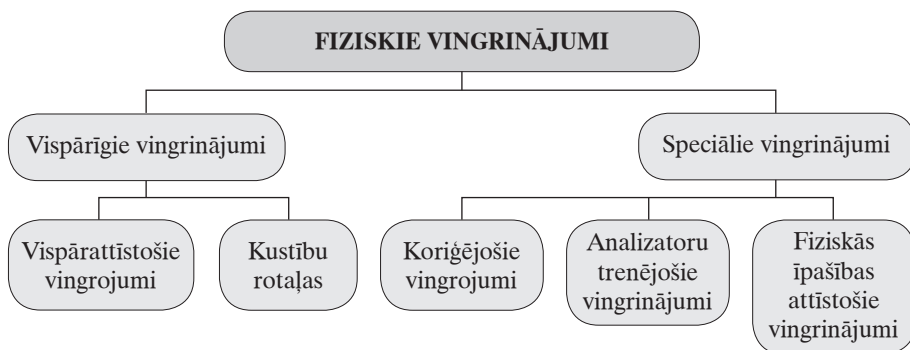
- noteikt vingrojumus pareizas stājas veidošanai;
- fiziskās izglītības un veselības nodarbībās iekļaut vingrojumus, kas veido pareizu stāju;
- novērtēt vingrojumu efektivitāti.

Hipotēze: pirmsskolas izglītības iestādē fiziskās izglītības un veselības nodarbībās iekļaujot speciālos vingrojumus, var labvēlīgi ietekmēt bērnu stājas attīstību un veikt stājas traucējumu profilakses pasākumus.

Darba novitāte: pirmo reizi Latvijā tika izstrādāta vingrošanas metode stājas traucējumu profilaksei pirmsskolas izglītības iestādē, pamatojoties uz stājas novērtēšanas rezultātu analīzi, kā arī tika noteikta vingrošanas metodes efektivitāte.

Vingrojumi pareizas stājas veidošanai

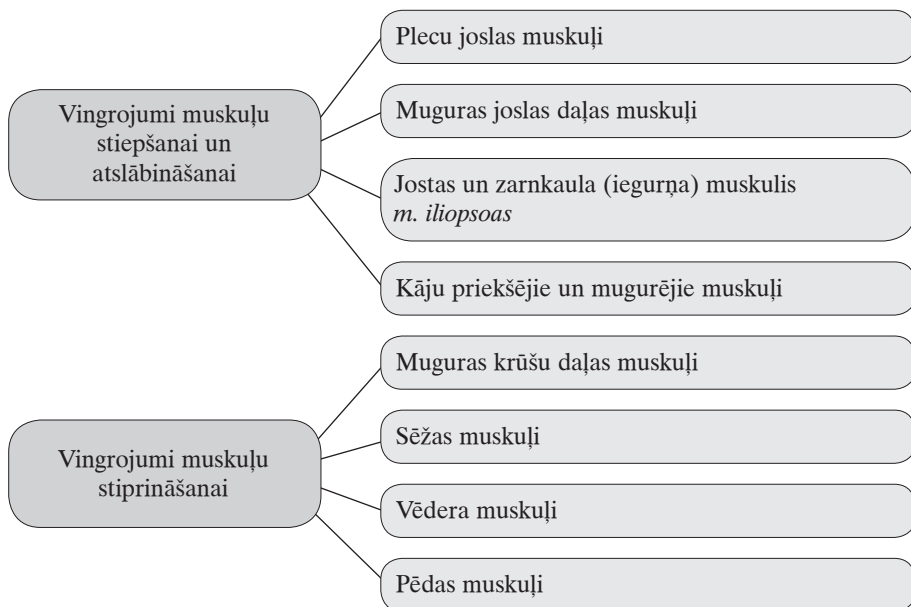
Fiziskās izglītības un veselības nodarbības galvenais līdzeklis ir fiziskie vingrinājumi. Fiziskos vingrinājumus var iedalīt vispārīgos un speciālos vingrinājumos. Vispārīgie vingrinājumi iedarbojas uz visu organismu kopumā un ietver vispārattīstošos vingrojumus un kustību rotaļas, kas vispusīgi attīsta un nostiprina organismu (Švinks, 1997). Speciālos vingrinājumus izmanto noteiktai iedarbībai uz organismu. Šai grupai var pieskaitīt korigējošos, fiziskās īpašības attīstošos, elpošanas, analīzatoru sistēmas trenējošos vingrinājumus (Mauriņa, 1990) (sk. 6. attēlu).



6. attēls. Fiziskie vingrinājumi

Exercises (Mauriņa, 1990)

Muskuļu sistēmas nepietiekama attīstība un muskuļu antagonistu asimetriskās funkcijas (muskuļu disbalanss) ir stājas traucējumu noteicošais faktors. Vingrojumi muskuļu disbalansa mazināšanai tika atlasīti no dažādiem zinātniskās literatūras avotiem (Koturovec, 1996; Kļujevs, 1992; Isacowitz, 2011). Vingrojumu pamatā ir saīsināto muskuļu stiepšana un vājo muskuļu stiprināšana (sk. 7. attēlu).



7. attēls. Vingrojumi muskuļu disbalansa mazināšanai
Exercise to reduce muscle imbalance

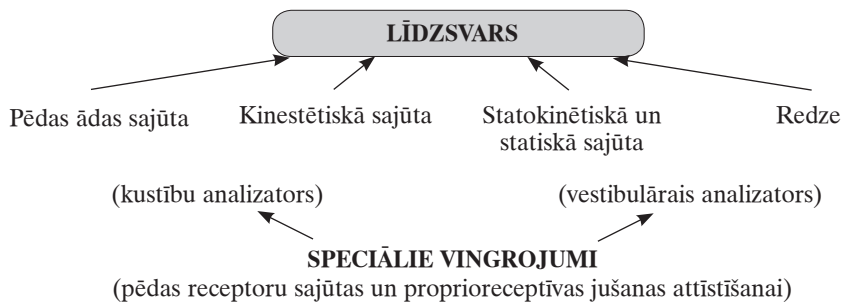
Svarīga nozīme cilvēka kustību veidošanā ir analizatoru sistēmai. Katra analizatoru sistēma var uztvert tikai viena veida kairinātājus, bet uz cilvēka organismu vienlaikus iedarbojas lielākoties dažādi kairinātāji. Tāpēc uztveršanas sistēmas mehānisms iekļauj dažādu analizatoru mijiedarbību (Fomins, 1990; Šulgovskis, 1989, 10–13).

Ķermeņa locekļu savstarpējais stāvoklis, galvas, ķermeņa un locekļu novietojums smaguma spēka virzienā (vertikālais stāvoklis) tiek pastāvīgi kontrolēts un koriģēts ar

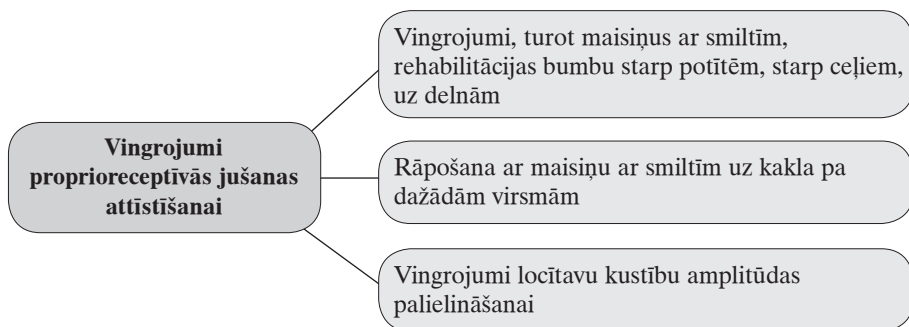
- ādas baroreceptoriem;
- muskuļu, cīpslu un locītavu proprioreceptoriem;
- iekšējās auss līdzsvara aparātu;
- acīm;
- dzirdes sistēmu (Fomins, 1990).

Pamatojoties uz to, ka vestibulārais analizators (līdzsvara orgāns) piedalās muskuļu tonusa sadalīšanā (Katukovs, Šorins, 1990) un ka ar speciāliem vingrojumiem var uzlabot vestibulārā analizatora funkcionālo stāvokli (Šišlova, 2002), bērnu pareizas stājas veidošanai tika izvēlēti vingrojumi, kuru pamatā ir sensoromotorās iedarbības princips (sk. 9. un 10. attēlu).

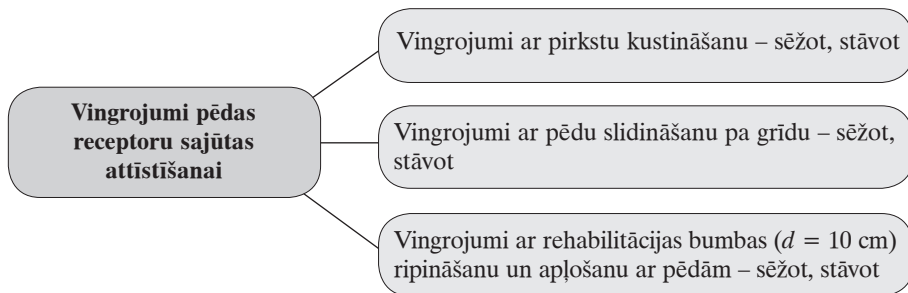
Ir zināms, ka speciālie vingrinājumi proprioreceptīvās jušanas attīstīšanai kopā ar vingrinājumiem muskuļu disbalansa mazināšanai efektīvi ietekmē vestibulāro analizatoru, kā arī balsta un kustību aparāta funkcionālo stāvokli pirmskolas vecuma bērniem, kam ir redzes traucējumi (Šišlova, 2008).



8. attēls. Speciālo vingrojumu ietekme uz analizatoru sistēmu
The effects of special exercises on the analyzer system (Šišlova, 2008)

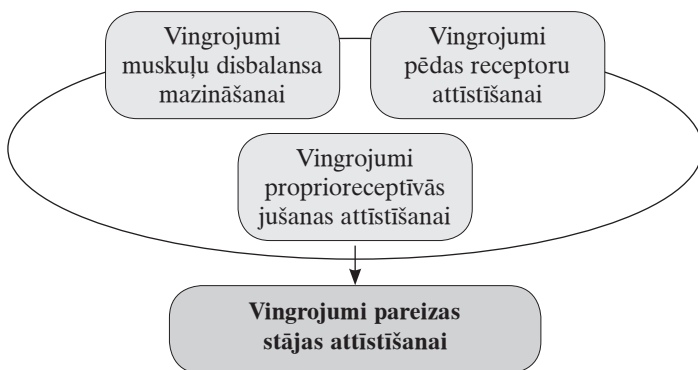


9. attēls. Vingrojumi proprioreceptīvas jušanas attīstīšanai
Exercise proprioception sensory development (Šišlova, 2008)



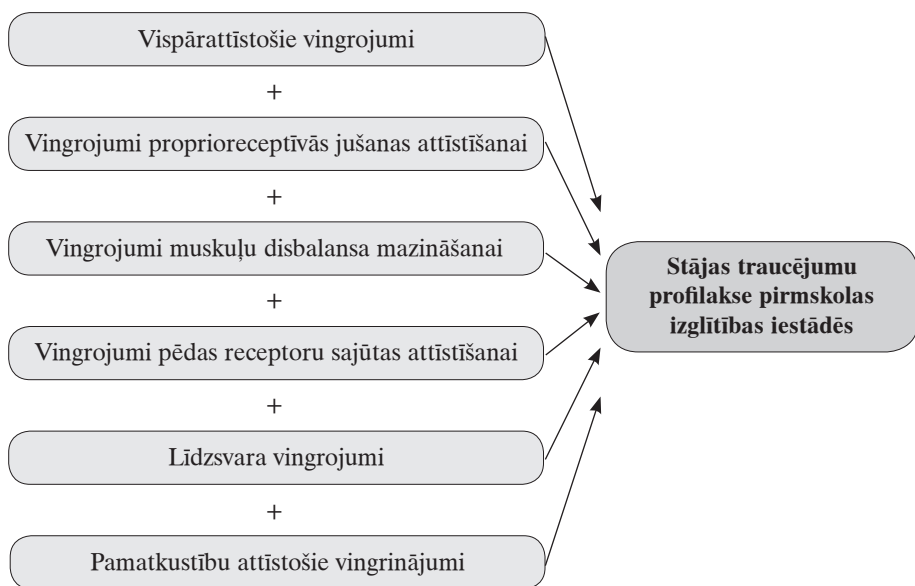
10. attēls. Vingrojumi pēdas receptoru sajūtas attīstīšanai
Exercises for development of tracesreceptor senses (Šišlova, 2008)

Ņemot vērā iepriekš minēto, tika noteikti vingrojumi pareizas stājas veidošanai 3–6 gadus veciem bērniem (sk. 11. attēlu).



11. attēls. Vingrojumi pareizas stājas veidošanai
Exercises for good posture

Tātad vingrojumi pareizas stājas veidošanai kopā ar fiziskās izglītības un veselības nodarbības standarta komponentiem sekmē pamatkustību attīstību un veselības nostiprināšanu un ir uzskatāmi par stājas traucējumu profilaksi pirmsskolas izglītības iestādē (sk. 12. attēlu).



12. attēls. Fiziskās izglītības un veselības nodarbību komponenti
Physical education and health lessons' components

Vingrinājumu izpildīšanas laikā liela uzmanība tika pievērsta kustību precizitātei, kura tika panākta, lietojot vingrojumus proprioceptīvās jušanas attīstīšanai.

Nodarbību laikā tika izmantotas šādas metodes:

- rotaļu;
- vārdiskās;
- tiešās uzskates;
- metodes, kas sekmē kustību prasmju veidošanos;
- metodes, kas veicina fizisko īpašību un spēju attīstību.

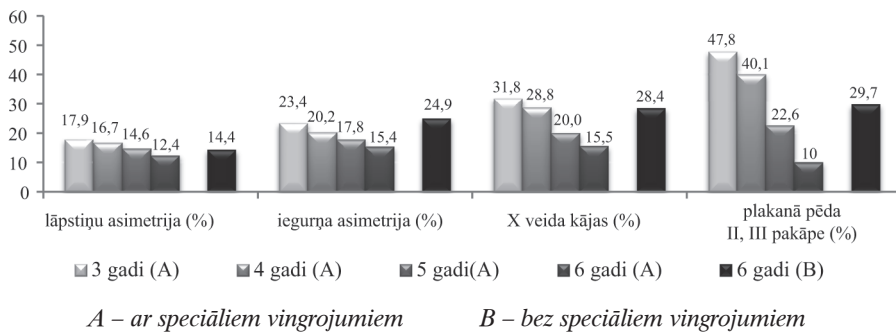
Nodarbību organizācijas formas:

- frontālā;
- plūsmas;
- maiņas;
- grupas.

Darba rezultāti

Kopš 2003./2004. mācību gada Rīgas 154. pirmsskolas izglītības iestādē iepriekš minētie vingrojumi pareizas stājas veidošanai tika iekļauti fiziskās izglītības un veselības nodarbībās.

Pētījumā piedalījās 2000., 2001., 2002., 2003., 2004. un 2005. gadā dzimušie pirmsskolas vecuma bērni. Kopskaitā tika novēroti 248 bērni. Katru gadu bērniem tika novērtēta stāja, izmantojot iepriekš minētās metodes. Četru gadu laikā, salīdzinot iegūtos rezultātus, tika novērota bērnu stājas attīstības dinamika. Pēdējais stājas novērtējums tika izdarīts 2012. gada maijā.

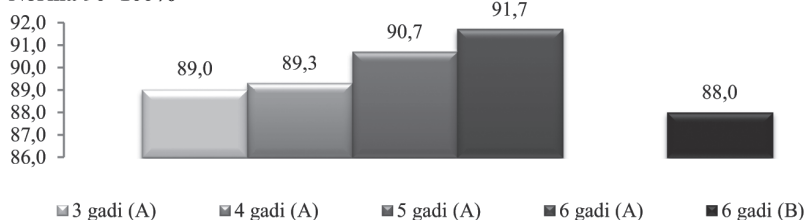


13. attēls. Stājas noteikšanas rezultāti frontālā plaknē, %
The result of postures' determination in frontal plane, %

Izmantojot vingrojumus pareizas stājas veidošanai, deviņu gadu laikā bērniem tika konstatēta pozitīva stājas attīstības dinamika. Sešus gadus veciem bērniem, kuri fiziskās izglītības un veselības nodarbībās izpildīja vingrojumus pareizas stājas veidošanai, salīdzinājumā ar bērniem, kuri piedalījās standarta nodarbībās, stājas traucējumi ir procentuāli mazāki:

- lāpstiņu asimetrija ir par 2% mazāka;
- iegurņa asimetrija – par 9,5% mazāka;
- X veida kājas stāvoklis sastopams retāk – 12,9% gadījumu;
- plakanā pēda – 19,7% gadījumu.

Norma 90–100%



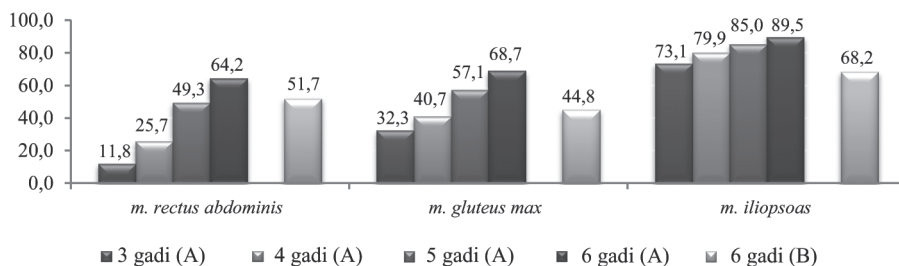
A – ar speciāliem vingrojumiem

B – bez speciāliem vingrojumiem

14. attēls. Plecu platuma indekss, %

Shoulder-width index, %

Bērniem, kas bija pildījuši vingrojumus pareizas stājas veidošanai, plecu platuma indeksa vidējais rezultāts, pieaugot vecumam, ir palielinājies no 89,0% (trīsgadīgiem bērniem) līdz 90,7% (sešgadīgiem bērniem). Sešus gadus veciem bērniem, kuriem fiziskās izglītības un veselības nodarbībās tika iekļauti vingrojumi pareizas stājas veidošanai, salīdzinājumā ar bērniem, kuri bija piedalījušies standarta nodarbībās, plecu platuma indeksa vidējais rezultāts ir normas robežās – mazāks par 3,7%. Tas liecina, ka apaļās muguras veidošanās risks ir samazinājies (sk. 4. attēlu).



A – ar speciāliem vingrojumiem

B – bez speciāliem vingrojumiem

15. attēls. Normāls muskuļu stāvoklis, %

Normal muscle condition, %

Iekļaujot vingrojumus pareizas stājas veidošanai bērniem, tiek uzlabots muskuļu funkcionālais stāvoklis. Salīdzinājumā ar sešgadīgiem bērniem, kuriem ir standarta nodarbības, normāls muskuļu stāvoklis tika noteikts vairākos gadījumos:

- *m. rectus abdominis* (vēdera taisnais muskulis) stāvoklis uzlabojas 12,5% gadījumū;
- *m. gluteus* (sēžas muskulis) – 23,9% gadījumū;
- *m. iliopsoas* (iegurņa un zarnu kaula muskulis) – 21,3% gadījumū.

Tātad var secināt, ka 20% pirmsskolas vecuma bērnu tiek samazināts apakšējā krusteniskā sindroma veidošanās risks, un tas veicina pareizu iegurņa stāvokli un pareizu fizioloģisko izliekumu veidošanos (sk. 5. attēlu).

Plecu platuma indeksa un muskuļu funkcionālā stāvokļa, kā arī stājas (frontālā plaknē) attīstības pozitīvā dinamika liecina par to, ka speciālo vingrojumu iekļaušana fiziskās izglītības un veselības nodarbībās veicina mērķtiecīgu pareizas stājas veidošanu.

Visi pētījuma rezultāti ir statistiski ticami.

Secinājumi

1. Pirmsskolas vecuma bērniem visās vecuma grupās uz muskuļu disbalansa fona tika konstatēti stājas funkcionālie traucējumi, kā arī noteikta II un III pakāpes plakanā pēda.
2. Pareizas stājas veidošanai tika noteikti speciālie vingrojumi muskuļu disbalansa mazināšanai un organisma sensomotoro procesu ietekmēšanai. No 2003./2004. mācību gada Rīgas 154. pirmsskolas izglītības iestādē fiziskās izglītības un veselības nodarbībās tika iekļauti speciālie vingrojumi.
3. Pirmsskolas vecuma bērniem, kas izpildīja speciālos vingrojumus, tika novērota pozitīva stājas attīstības dinamika, kas liecina par to, ka piedāvātā vingrošanas metode mērķtiecīgi ietekmē pareizas stājas veidošanos un, īstenojot pirmsskolas izglītības programmu, noder stājas traucējumu profilaksei.
4. Ņemot vērā bērnu stājas noteikšanas rezultātus un skolēnu stājas attīstības pasliktināšanās kopējo tendenci, aprakstīto vingrošanas metodi ieteicams izmantot skolas sporta nodarbībās.

LITERATŪRA

1. Balsta un kustību aparāta funkcionālo traucējumu ekspresdiagnostika: metod. rekomendācijas skolu un bērnudārzu medmāsām. (1998). Rīga.
2. Fleminga, I. (1999). *Zīdaiņa attīstība un attīstības traucējumi*. Rīga: Zvaigzne ABC.
3. Isacowitz, R., Clippinger, K. (2011). *Pilates Anatomy. Human Kinetics*. Pieejams: <http://www.humankinetics.com/products/all-products/Pilates-Anatomy-eBook>.
4. Karlovska, R. (2010). *Rāpošanas vingrojumi*. Rīga: Zvaigzne ABC.
5. Karlovska, R., Mārtiņšone, U. (2010). *Vingrojumi iztēles un fizisko spēju attīstībai*. Rīga: Zvaigzne ABC.
6. *Koriģējošā vingrošana jaunākā skolas vecuma bērniem*. (1995). Rīga: LSPA.
7. Koturovec, L., Jericevic, D. (1996). *Korektivna gimnastika*. Beograd: IGP MiS SPORT.
8. *Latvijas republikas veselības ministrijas informatīvie materiāli*. (2011). Pieejams: <http://www.vm.gov.lv/index.php?id=235&top=129>.

9. Lehnert, G., Lachman, I. (1985). *Sport un Spiel mit kleinen Leuten*. Berlin. Sports-verlag.
10. Mauriņa, L. (1999). *Ārstnieciskās vingrošanas pamati*. Rīga: LSPA.
11. Purharts, V. (2008). *X un O kāju deformācijas bērniem*. Pieejams: <http://www.fizioterapeits.lv/lv/publications/show/15/>.
12. Purharts, V. (2008). *Plakanā pēda*. Pieejams: <http://www.fizioterapeits.lv/lv/publications/show/14/>.
13. *Sporta medicīnas valsts aģentūras 2007. g. publiskais pārskats*. (2007). Pieejams: <http://www.vsmc.gov.lv/par-mums/publiskais-parskats/>, 21., 22. lpp.
14. Šišlova, E. (2008.) Speciālo vingrojumu kopums līdzsvara trenēšanai pēc sensomotorās iedarbības principa. *RTU zinātniskie raksti, 8. sēr. Humanitārās un sociālās zinātnes, 14. sēj.* Rīga: RTU.
15. Švinks, U. (1997). *Vispārattīstošie vingrojumi sporta stundā*. Rīga: LU.
16. Umbraško, S. (2005). *Skolēnu stājas un pēdas parametru vērtējums kā fiziskās attīstības rādītājs gadsimtu mijā: promocijas darba kopsavilkums*. Pieejams: <http://sabves.spkc.gov.lv/Lists/DatuAvoti/DispForm.aspx?ID=626>
17. Васильева, Л. Ф. (1996). *Визуальная диагностика нарушений статики и динамики опорно-двигательного аппарата человека*. Иваново: МИК.
18. Велитченко, В. К. (1989). *Физкультура для ослабленных детей*. Москва: ФПС.
19. Катухов, Ю., Шорин, Г. (1990). *Роль вестибулярного анализатора в двигательной деятельности спортсмена: учеб. пособие*. Омск: ОГИФК.
20. Ключев, М. Е. (1992). *Профилактика и коррекция нарушений осанки*. Липая.
21. Петров, К. Б. (1998). *Кинезитерапевтическая реабилитация дефектов осанки и фигуры*. Pieejams: <http://fly-massage.narod.ru/lfk/2/2.html#18>.
22. Фомин, Н. А. (1990). *Физиологические основы деятельности*. Москва: Прогресс.
23. Шульговский, В. В., Ерченков, В. Г. (1989). *Сравнительная физиология анализаторов*. Москва: Изд-во МГУ.

Summary

Posture is one of the indexes of the physical development. Today the Latvian children and adolescents are increasingly diagnosed with the wrong posture. The posture evaluation of 1049 children aged 9 was implemented in Riga preschools during the period of 2003 - 2008. The following methods were used for posture assessment: expressdiagnostic method (Vasilyeva, 1996, Kasvande, 1998), plantografic method, shoulder-width index (Velitcenko, 1989). 30% of children were found to have a wrong posture. One of the most influential factors contributing to the wrong posture is muscle imbalance. From 2004 Riga 154. Preschool physical education and health lessons included the exercises to reduce muscle imbalances and specific exercises, which were based on the principle of sensomotor exposure. As a result, a positive dynamics was observed regarding all the indicators of children's posture.

Keywords: posture, preschool, muscle imbalance, specific exercises.

Rokdarbu kā mākslas jomas vēsturiskā attīstība *Historical Development of Manual Training as a Branch of Art*

Māra Urdziņa-Deruma

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: *mud@lu.lv*

Ieva Mīlgrāve

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: *ieva.milgrave@gmail.com*

Raksta mērķis: izvērtēt rokdarbu kā mākslas jomas vēsturisko attīstību Latvijā. Pētījuma teorētisko pamatu veido pētījumi par pedagoģiskās domas attīstību Latvijā. Izmantojot hermeneitikas metodi, analizēti normatīvie dokumenti un pedagoģijas vēstures literatūra, rokdarbi un rokdarbu mācību priekšmeta metodika. Rokdarbu attīstība analizēta hronoloģiskā secībā, nodalot četrus periodus: rokdarbu mācību priekšmeta priekšvēsturi, Latvijas Republikas periodu, padomju varas periodu un atjaunotās Latvijas Republikas posmu. Ideāls –rokdarbu kā mākslas jomas apguve – nevienā periodā nav sasniegts pilnībā, kaut gan mūsdienās tam ir vislielākie priekšnoteikumi.

Atslēgvārdi: darbmācība, kompozīcija, mājturība un tehnoloģijas, māksla, rokdarbi.

Ievads

Rokdarbi ir nozīmīga latviešu kultūras daļa, kuru nepieciešams pārmantot no paaudzes uz paaudzi. Rokdarbi ir, pirmkārt, nelielu, parasti adījumu, tamborējumu, izšuvumu, pinumu, mezglojumu un dažādu no auduma, ādas, koka vai cita materiāla veidotu priekšmetu darināšana ar rokām; mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmeta programmas daļa. Otrkārt, dažādi rokdarināti izstrādājumi (adījumi, tamborējumi, izšuvumi, pinumi, mezglojumi, darinājumi no auduma, ādas, koka u. c.) (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Neatsverams ir rokdarbu ieguldījums cilvēka personības izveidē, kā arī tautas kultūras identitātes saglabāšanā. Īpašu kvalitāti gan rokdarbu radīšanas procesam, gan rokdarbam–izstrādājumam piešķir mākslas valodas pārzināšana un tās lietošana. Līdz ar to rokdarbs iegūst lielāku pievienoto vērtību – tas kļūst estētiski baudāms, savukārt tā radītājs var apzināti radoši darboties, kārtojot,

veidojot, kombinējot mākslas izteiksmes līdzekļus: punktus, līnijas, faktūras, laukumus, formas un krāsas. Jēdziens “māksla” tiek dažādi skaidrots, autores pievienojas šādam skaidrojumam: “Māksla – 1. Cilvēces garīgās kultūras sastāvdaļa, specifisks veids īstenības apgūšanai ar mākslas tēlu palīdzību.” (Enciklopēdiskā vārdnīca, 409)

Raksta mērķis ir izvērtēt rokdarbu kā mākslas jomas vēsturisko attīstību Latvijā. Pētījuma metode ir hermeneitika, kuru izmantojot analizēti normatīvie dokumenti, kā arī pedagogijas vēstures literatūra, rokdarbi un rokdarbu (praktisko darbu, darbmācības, mājturības, mājturības un tehnoloģiju) mācību priekšmeta metodika. Pētījumā izmantota hermeneitikas atziņa, ka teksta saprašana ir līdzeklis, lai nonāktu pie noteiktām atziņām. Fridrihs Šleiermāhers hermeneitiku definē kā mākslu pareizi saprast citu runu (Schleiermacher, 1974). Hermeneitika pievēršas saprašanas būtībai, interpretējamam objektam tā vēsturiskā, sociālā kultūras kontekstā. Tā uzsver vēsturiskās tradīcijas nozīmi mūsdienu kultūrā (Fedosejeva, 2008). Tēmas plašuma dēļ raksta autores galvenokārt koncentrējas uz tekstiltehniskām un tekstilizstrādājumiem un to apguvi.

Rokdarbu mācību priekšmeta priekšvēsture

Rokdarbu mācīšanas aizsākumi meklējami jau seno baltu un lībiešu materiālajā un garīgajā kultūrā. Trūkstot rakstībai, par tautas pedagogijas avotiem ir kļuvuši folkloras sacerējumi, ar tiem saistās tradīcijas, paražas, ticējumi, etnogrāfijas materiāli. Vēlākos laikos arī arheologu atradumi un rakstveida liecības. Nozīmīgu vietu tautas pedagogijā ieņem audzināšana darbam, bērna sagatavošana dzīvei, kas ir cieši saistīta ar dažādiem mājas darbiem, rokdarbiem un amatniecību. Folkloras sacerējumu analīze ļauj secināt, ka gadsimtu gaitā latvieši izveidojuši savu cilvēka ideālu, kur ietvertas tikumiskās, estētiskās un garīgās vērtības (Žukovs, Kopeloviča, 1997).

Formulējot skaistuma ideālu, darba cilvēka ārējais daiļums – smudrs, spēcīgs augums, rotu spožums un glīts apģērbs – skatīts vienotībā ar darba tikumu un godu, ar darba darītāja iekšējo skaistumu. Augstu tika vērtēta ne tikai katras lietas praktiskā nozīme, bet arī tās estētiskais izskats. Bērniem jau no mazotnes bija jāpiedalās skaistuma radīšanā. Apgūt grūto rakstu mākslu nebija viegli, jo villaiņu, jostu un celaiņu raksti prasīja ne tikai uzmanību, cītību un izturību, bet arī izkoptu gaumi un kompozīcijas izjūtu. Rakstu mācēšanu uzskatīja par lielu godu. Pirmie rakstītie padomi rokdarbos latviešu valodā atrodami kalendāros. Līdz ar pirmo kalendāru “Jauna un veca laiku un notikumu lietu grāmata”, kas Latvijā izdots 1758. gadā, latviešiem bija iespēja iepazīties ar gadu gaitā uzkrāto rokdarbu pieredzi rakstītā veidā.

1771. gadā tika izdota vecākā zināmā “Audēju grāmata”, ko pagatavoja Ozolmuižas audējs Miķelis. Par grāmatu to var uzskatīt visai nosacīti, jo tie ir ādas vākos iesieti amatu meistarību audumu rakstu zīmējumi un piezīmes par to izgatavošanu rokkrastā. Pateicoties šai grāmatai, iespējams samērā precīzi datēt ne vien atsevišķu audumu veidu, tehniku un rakstu, bet arī aušanas darbarīku izcelšanos un izplatību (Alsupe, 1970). Šo grāmatu var uzskatīt arī par pirmo

rokdarbu tēmai veltīto grāmatu latviešu valodā. Bagātīgs informācijas avots par rokdarbu jautājumiem bija arī avīzes, piemēram, “Latviešu Avīzes”. Izskatot “Latviešu Avīžu” saturu, var secināt, ka ļoti daudzi raksti veltīti rokdarbu tēmām (Latviešu Avīzes, 1822–1915).

19. gs. 60.–80. gados tika izdots aizvien vairāk mācību, ko bija izstrādājuši latviešu skolotāji. Līdz 1918. gadam tika izdoti dažādi izdevumi, kas pārsvarā veltīti aušanai (P. Viļumsons. *Mājturu grāmata audējiem: Pirmdienas Rīts; Otrdienas Rīts; Trešdienas Rīts; Ceturtdienas Rīts* (1911), J. Jurjevskis. *Rokas grāmata audējiem* (b. g.)) un galdniecībai (A. Vītols. *Amatnieku rokas grāmata* (1897), E. Rudzītis. *Galdnieku rokas grāmata* (b. g.), E. Rudzītis. *Padomi amatniekiem* (1915), E. Rudzītis. *Visjaunākā un pilnīgākā rokas grāmata amatniecībā un mājturībā* (1917)), kā arī ikgadēji kalendāri ar daudzveidīgiem padomiem (piemēram, M. Ārons. *Saimniecību un zeltēņu kalendārs* (1893–1914)).

19. gs. vidū mākslinieciskās audzināšanas jautājumiem pievērsās jaunlatvieši K. Barons, A. Kronvalds, A. Spāģis, K. Valdemārs, Auseklis. Mākslinieciskās audzināšanas uzdevumus viņi saista ar aktīvas un patstāvīgas personības izveidi. Estētiskās gaumes ieaudzināšanu savā izglītības jēdzienā iekļauj Garlībs Merķelis. Viņš uzskatīja, ka mācību process jāorganizē tā, lai bērni aktīvi uztvertu skaisto mākslā, to vērstu par savas dzīves daļu un par garīgo vajadzību (Anspaks, 2003, 63). 20. gs. sākumā mākslas būtībai un tās nozīmei personības attīstībā pievērsās tautskolotāji un izglītības darbinieki – J. Bebris, J. Greste, Z. Lancmanis, J. Vītoliņš. Viņi risina mākslinieciskās gaumes veidošanas un estētiskās audzināšanas jautājumus. Analizējot rokdarbu attīstību, īpaši jāpiemin Kārlis Cīrulis, kurš izstrādā oriģinālu rokdarbu sistēmu, tajā nozīmīgu vietu ierādot bērnu māksliniecisko spēju izkopšanai un vispusīgai audzināšanai (Anspaks, 2003, 147).

Rokdarbi Latvijas Republikā

Katrā cilvēces attīstības posmā skolai ir bijuši savi specifiski uzdevumi, kas atbilda sabiedrības ideāliem. Latvijas brīvvalsts laikā atsevišķu mācību priekšmetu mērķi bija pakļauti kopīgam audzināšanas mērķim – mācību priekšmetam bija jāpalīdz audzēknim veidoties par personību un pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Katra skolotāja uzdevums bija līdzdalība skolēnu audzināšanā un nostiprināšanā reliģiskā, ētiskā, valstiskā un nacionālā garā. Paaugstināt vispārīgās un mākslas izglītības kvalitāti palīdz vairākas mākslas skolas, tautas augstskolas, tautas konservatorijas, mākslas studijas un dažādi kursi. Estētisko kultūru kopj skolotāju institūti Rīgā, Daugavpilī, Jelgavā, Rēzeknē un Cēsīs, kuros bija iekārtotas mācību darbnīcas koka, metāla, papes apstrādei, kā arī sieviešu rokdarbiem.

Lielu ieguldījumu rokdarbu priekšmeta attīstībā un skolotāju sagatavošanā deva 1923. gadā dibinātais Kaucminde Mājturības seminārs (no 1934. g. Kaucminde Mājturības institūts), kas bija pirmā šāda tipa mācību iestāde Latvijā. Mācību programmas ik gadu tika koriģētas, papildinot ar jauniem mācību priekšmetiem. 1931. gadā mācību programma tika papildināta ar tādiem

priekšmetiem kā aušana, ornamentika, krāsu mācība, kompozīcija, mākslas vēsture, zīmēšana un rasēšana (Ozoliņa-Keņģe, Auziņa-Smith, 1989).

Līdztekus Kaucminde Mājturības semināram var minēt Daugavpils Sieviešu arodskolu “Saulē”, kura skolas statusu ieguva 1927. gadā. Skolā bija 4 nodaļas, tostarp rokdarbu nodaļa ar šādiem mācību priekšmetiem – baltie darbi, mākslas darbi, ornamentika, krāsu kompozīcija un zīmēšana (Oļehnoviča, 1997).

Savukārt Liepājas Mākslas amatniecības skola piedāvāja 5 mākslas amatniecības nozares. Viena no tām bija šķiedras nozare – mākslinieciskā aušana, izšūšana, adīšana, rokdarbi u. c. (Mākslas amatniecības skola Liepājā, 1929).

Nozīmīga vieta rokdarbu attīstībā ir rokdarbu darbnīcām, kuras savu darbību uzsāka 1919./20. mācību gadā. Līdzās amatnieka praktiskajam darbam nozīmīgas kļuva mākslinieka konsultācijas, tāpēc kopš 1923. gada Rīgas rokdarbu darbnīcās strādāja mākslinieks Ernests Brastiņš. 1928. gadā E. Brastiņa amatu pārņēma Arvīds Dzērvītis. Īpaši jāpiemin rokdarbu darbnīca, kur 20. gs. 30. gadu sākumā izveidojās specializācija mākslas amatniecības nozarē ar ādas un metāla mākslinieciskās apdares novirzienu. 1931. gadā darbnīcā organizēja divgadīgus mākslas amatniecības kursus ar 4 nodaļām. Sieviešu rokdarbu nodaļā īpaša vērība tika veltīta etnogrāfiskajiem un laikmetīgo stilu izšuvumiem. Savukārt aušanas nodaļā tika apgūta etnogrāfisko audumu izgatavošanas tehnoloģija, segu un gobelēnu aušanas veidi, etnogrāfisko jostu un apaudu aušana, kā arī krāsošana ar augu un ķīmiskām krāsvielām. A. Dzērvītis stingri iestājās par skolas statusa iegūšanu, piedāvājot skolas statūtus un programmas projektu. 1933./34. mācību gadā darbību uzsāka Rīgas Valsts amatniecības skola, kuras direktors līdz savai nāvei bija A. Dzērvītis. Skolā pastāvēja 8 nodaļas: metāla, keramikas, ādas, audumu, izšuvumu, zīmēšanas, rakstu mācības un mākslas stila vēstures, rasēšanas un praktisko darbu nodaļa (Oberte-Beklešova, Beklešovs, Sodums, 1999, 280). Skolas galveno ideju A. Dzērvītis saskatīja kā rūpes par senās tautas mākslas atdzimšanu, audzinot jaunos mākslas amatniekus senās rokdarbu tradīcijās un izvairoties no darba mehanizācijas.

Par pirmo Latvijas brīvvalsts laikā sastādīto mācību programmu var uzskatīt 1919. gadā izdoto Latvijas pamatskolas programmu (Latvijas pamatskolas programma, 1919). 1921. gadā tiek izdots Latvijas tautskolas programmu projekta otrs izdevums. Programmās tiek lietots jēdziens “praktiskie darbi”, kas atspoguļojas 3 variantos – praktiskie darbi kā metode visos priekšmetos; praktiskie darbi kā rokdarbi; praktiskie darbi kā dažādi fiziskie darbi. Programmu projektā tiek aktualizēts praktiskā darba jēdziens kā audzināšanas pamats, taču neparādās estētiskās gaumes ieaudzināšana (Latvijas tautskolas programmu projekts, 1921).

1925. gadā tika izstrādāta jauna Latvijas tautskolu programma, kas bija piešķirta jaunajiem mācību plāniem. Jaunās programmas sastādīšanā piedalījās Skolu departamenta pārstāvji un katra priekšmeta speciālisti. Rokdarbos tie bija M. Adamaite, E. Fārta, O. Lācis, V. Miezītis, V. Šillere, A. Saliņš un M. Višķere. Arī šajā programmā, tāpat kā 1919. gadā apstiprinātajā, saglabājas rokdarbu redzējums trijos virzienos. 1925. gada programmā tiek norādīti rokdarbu galvenie mērķi, tostarp izkopt bērna estētisko gaumi (Latvijas tautskolu programma,

1925). 1928. gadā pieņemtās Latvijas tautskolu programmas izstrādāja Izglītības ministrijas speciālisti kopā ar Latvijas Universitātes docētājiem un skolotāju organizāciju pārstāvjiem. Programmā izvirzītie rokdarbu mērķi lielā mērā sasauca ar 1925. gada programmu, uzsverot bērnu fizisko attīstību, radošo izaugsmi, teorētisko zināšanu saistīšanu ar praksi, sagatavošanu praktiskai dzīvei u. c. Uzsvars likts uz rokdarbu mācīšanu kā vispārīgas izglītības priekšmetu un pēc iespējas vairāk saistāms ar pārējiem mācību priekšmetiem (Latvijas tautskolu programmas, 1928). 1930. un 1938. gadā izdotajās mācību programmās rokdarbu mērķis papildināts, uzsverot nepieciešamību attīstīt radošās spējas un izkopt mākslas gaumi (Latvijas tautskolu programmas, 1930, 1938). 1935. gadā izdotajās Latvijas pamatskolu programmās formulētie praktisko darbu mērķi ir līdzīgi iepriekšējās programmās formulētajiem rokdarbu mērķiem, izvirzītas tās pašas pamatvērtības (Latvijas pamatskolu programmas, 1935).

Rokdarbi kā mācību priekšmets bija iekļauti arī vidusskolas kursā. 1919. gadā izdotā Valkas Latviešu Vidusskolu pagaidu programma ir lakoniska un konkrēta, bez papildu paskaidrojumiem un ieteikumiem skolotājiem. Arī šajā programmā pie rokdarbiem tiek iekļautas tikai ar tekstilu saistītās tēmas (Valkas Latviešu Vidusskolu pagaidu programma, 1919). 1921. gadā tiek izdoti Latvijas vispārīzglītojošo vidusskolu programmu projekti. Diemžēl programmu projektos izvērstākā mācību priekšmetu izklāstā rokdarbi nav aplūkoti, tāpēc nevar spriest, kādi darbi un tēmas tika mācītas šajās stundās (Latvijas vispārīzglītojošo vidusskolu programmu projekti, 1921). 1928. gadā tika izdotas jaunas vispārīzglītojošo vidējo mācību iestāžu programmas visiem priekšmetiem, arī šajā programmā netiek piedāvāts detalizēts rokdarbu izklāsts. Pēc 1934. gada visu priekšmetu programmas tika pārstrādātas un saskaņotas ar jauno mācību plānu. Jaunās programmas, pēc Izglītības ministrijas ieskata, bija sastādītas tā, lai tās dotu vispārīzglītojošai vidusskolai iespēju labāk sagatavot jauniešus zinātniskajam darbam un praktiskajai dzīvei, izkopt jauniešu fizisko, intelektuālo, estētisko un tikumisko izglītību. Šīs programmas ar nelielajiem grozījumiem un papildinājumiem, kas dažos priekšmetos veikti 1936. gadā, saglabājās līdz 1940. gadam. 1937. gadā izglītības ministrs apstiprināja stundu plānus un programmu projektu sieviešu ģimnāzijām. Programmas saturs ir īss un lakonisks, rokdarbos norādīta vien gatavojamo izstrādājumu un darba tehnika. Aplūkojot iekļauto sarakstu, var secināt, ka gandrīz visos darbos uzsvars likts uz latviešu etnogrāfiju – rakstiem, krāsām (Programmu projekts sieviešu ģimnāzijām, 1937).

20. gs. 20.–30. gadi iezīmēja jaunu posmu rokdarbu attīstībā. Lielāka nozīme mācību programmās pozitīvi sekmēja mācību literatūras kā īpaša grāmatu veida noformēšanos un krasāku nošķiršanos no ārpusskolas populārzinātniskās literatūras.

Latvijas brīvvalsts laikā grāmatu sastādīšanai galvenokārt pievērsušies dažādu rokdarbu un mājturības kursu vadītāji un skolu skolotāji. Viena no pirmajām Latvijas brīvvalstī (1920. gadā) izdota Martas un Roberta Bīlmaņu grāmata “Veidošana skolā un mājniecībā” (Bīlmaņi, 1920), kas veidota kā metodisks materiāls skolotājiem, lai pēc iespējas veiksmīgāk skolās ieviestu veidošanu. Marta

un Roberts Bilmaņi norāda, ka veidošana balstās uz vairākām pedagoģiskām prasībām, tostarp ietverdama radoša procesa elementus, veidošana izpauž un attīsta bērna daiļuma sajūtu un radošās tieksmes.

Ne mazāk nozīmīga ir M. Bilmanes grāmata “Šķēru griezumī” (Bilmane, 1924), ko var uzskatīt par pirmo metodisko materiālu darbā ar papīru. M. Bilmane likusi uzsvāru uz šķēru griezumiem kā ievadu krāsu izpratnē. Autore norāda, ka bērns krāsu pasaulē jāievada pakāpeniski, sākot ar pamatkrāsām un tad pārejot uz atvasinātām krāsām.

Nozīmīgu devumu etnogrāfiskajā mākslā sniedz Ernesta Brastiņa darbs “Latvju rakstu kompozīcija. Latviešu ornamentika II” (Brastiņš, 1925). Grāmatā autors apraksta kompozīcijas būtību, kompozīcijas īpatnību iemeslus, “vienpusīgo, divpusīgo un daudzpusīgo formu ritmu”, kā arī zieda ritmu. Sniedz izvērstu izklāstu par raksta un laukuma attiecībām, kontrastiem un rakstiem Latvijas novados. Interesanti, ka, piemēram, kompozīcijas būtību, veidus un rakstu simbolisko nozīmi E. Brastiņš atrod latviešu tautasdziesmās.

1936. gadā tiek izdota grāmata Harija Rūķīša sakārtotumā “Latvju raksti (izšuvumiem)” (Rūķītis, 1936). Grāmatā aplūkoti galvenie latvju rakstu elementi (skujiņa, krusts, jumis, saule, ugunskrusts, zalktis, auseklītis) un parādīts, cik vienkārši un viegli var uzzīmēt rakstus mazām sedziņām, cimdiem, spilveniem un citiem izstrādājumiem.

Līdzās šīm grāmatām var minēt citas: Eleonoras Fārtas “Meiteņu rokdarbus I” (1926), Elgas Kivickas “Aušanas pašmācību” (1934), vairākas Paulas Tilts grāmatas: “Tikla darbi” (1934), “Tamborējumi un adījumi” (1934), “Rotātā un vienkāršā veļa” (1937), “Rokdarbu grāmata” (1938).

Mākslas pedagoģijas teorētiskos un organizatoriskos jautājumus veiksmīgi risina Aleksandrs Dauge. Viņš pārliecinoši iestājas par rokdarbiem kā mākslas veida apguvi un atklāti nosoda rokdarbu tikai kā tehnikas apguvi (Dauge, 1925).

Nepieciešamību rokdarbu apguvi saistīt ar mākslas izglītību parāda arī Aleksandra un Arvīds Dzērvīši savā izstrādātajā “Rokdarbu metodikā” (1937). Viņi uzsver, ka, pasniedzot rokdarbus, tiem nedrīkst būt tikai šaura, praktiska nozīme. A. Dzērvītis lielu uzmanību pievērš kompozīcijas likumiem, norādot, ka skolniecēm jāprot savas idejas attēlot skicē ar labi iedalītiem laukumiem, rakstu un krāsām (Dzērvīši, 1937). Rakstu neatkārtot, bet radīt līdzvērtīgus, pareizus pārveidojumus un variantus ir lielākā un īpatnākā latviešu tautas darba mākslinieciskā vērtība (Dzērvīši, 1939).

A. Dzērvītis ir atstājis nozīmīgu mantojumu – bagātīgu rokdarbu literatūras klāstu. Arvīda un Aleksandras Dzērvīšu un Nanijas Sunepskas sastādītās mācību grāmatas izceļas ar augstvērtīgu kvalitāti. Daudzās grāmatās izmantoti grāmatu autoru un mākslinieku oriģinālie meti, tāpēc tajās ievietotiem uzskates materiāliem ir augsta kvalitāte. Laika posmā no 1933. līdz 1940. gadam tika izdots ievērojams skaits Dzērvīšu sastādītu rokdarbu grāmatu, piemēram, “Tikla darbi” (1934), “Meiteņu rokdarbi I” (1935), “Logu aizkari” (1937), “Latvju rakstu un krāsu kompozīcija” (1939) u. c. Grāmatu veidošanā izmantoti Valsts Vēsturiskā muzeja krājumi, mākslinieka A. Dzērvīša plašā etnogrāfiskā kolekcija, skolotājas N. Sunepskas muzeja studiju materiāli, kā arī skolotāju A. Liepiņas un

A. Irbītes sniegtie privāti savāktie atsevišķu darbu veidi, izmantoti Valsts Vēsturiskā muzeja, Daugavpils vēstures muzeja, Kurzemes vēstures muzeja un Liepājas vēstures muzeja krājumi.

Rokdarbi padomju laikā

Iesāktā mākslas pedagoģijas domas attīstība un līdz ar to arī idejas par rokdarbu kā mākslas apguvi vispārīzglītojošās skolās Latvijā tika pārtrauktas līdz ar Otro pasaules karu un Latvijas iekļaušanu PSRS sastāvā. 1941. gadā izdotajai programmai ir līdzība ar iepriekšējos gados izdotajām, taču saistība ar mākslu izpaužas tikai vienā teikumā: “Jāievēro, ka vāji, pavirši un nedaļi izpildīts darbs nodara vairāk ļauna nekā laba.” (Latviešu pamatskolu programmas, 1941, 76) Kā izpētījis L. Žukovs (1987), 1945./46. mācību gada praktisko darbu programmā 1.–4. klasei bija akcents uz sadzīvē nepieciešamo vispārējo darba prasmju un iemaņu apguvi, bet 5.–6. un 8.–10. klases programmai jau bija politehniska ievirze. 1946., 1947., 1948. un 1952. gadā izdotajās mācību programmās pamatskolai mācību priekšmets “Praktiskie darbi” netika iekļauts (LPSR TIM, 1946, 1947, 1948; LPSR IM, 1952). 1949. un 1950. gadā izdotajās programmās 1.–4. klasei praktiskie darbi plānoti 2.–4. klasei, saikne ar mākslu parādās ieteikumā “Jāattīsta laba gaume” (LPSR IM, 1949, 78; LPSR IM, 1950, 84). Praktisko darbu mācību programmās līdz 1960. gadam kompozīcijas apguve netika pieminēta (LPSR IM, 1949, 1950, 1955, 1956, 1958).

Savukārt 1958. gadā izdotajā mācību grāmatā “Mājturība 5.–7. klasei” informācija par izstrādājumu kompozīciju paredzēta katrai klasei. Visuzskatāmāk izstrādājumu kompozīcijas izveides iespējas ir apskatītas izšūšanas tēmas ietvaros: ir informācija par rakstu rindas un joslas veidošanos, klājošo rakstu, rakstu joslu novietojumu, informācija par krāsu mācību, arī daudz melnbaltu attēlu. Nedaudz ir informācija par kompozīciju tamborēšanas, adīšanas un apgērba tēmu (Ludviga, Rumpe, Šmite, 1958).

1960., 1962., 1965. gadā izdoto programmu ievaddaļā ir teikts, ka “praktiskie darbi ir viena no politehniskās apmācības sastāvdaļām vispārīzglītojošās skolās V-VII (-VIII) klasē un tiem ir liela nozīme skolēnu audzināšanā darbam” (LPSR IM, 1960, 1962, 1965). Līdzīgi 1973. un 1976. gadā ir formulēts darbmācības priekšmeta apguves mērķis: “skolēnus politehniski sagatavot darbam”, saistība ar mākslu mērķa formulējumā neparādās (LPSR IM 1973, 1976). Arī 1981. gadā izdotajā programmā darbmācības mērķi nav saistīti ar mākslu (LPSR IM, 1981). 1984. gadā izdotajā programmā starp priekšmeta mērķiem ir šāds formulējums: “attīstīt skolēnu jaunrades spējas” (LPSR IM, 1984). Kopš 1960. gada programmu saturā jau nedaudz atklājas saikne ar mākslu: ir ietverta informācija par apgūstamo kompozīcijas saturu, gan tikai pie izšūšanas tēmas (LPSR IM, 1960, 1962, 1965, 1970, 1973, 1976, 1981, 1984). Piemēram, 1962. gada programmā ir teikts: “Skolnieces jāiepazīstina ar kompozīcijas pamatlīkumiem un ar rakstu veidiem. Izmantojot paraugus, jānorāda uz latviešu etnogrāfisko rakstu plašo pielietojumu dažādu priekšmetu rotājumos. Uzskatāmi jāparāda saskanīgi un nesaskanīgi krāsu salikumi.” Ir ieteikts organizēt

mācību ekskursijas, lai iepazītu etnogrāfiskos lietišķās mākslas izstrādājumus. 1970. gadā izdotajā mācību programmā pie izšūšanas tēmas ir minēts, ka ir jāapgūst “krāsu saskaņošana un rakstu novietošana”, kā arī jānoskaidro “raksta novietojuma pamatprincipi” (LPSR IM, 1970, 1–40). 1976. gada programmā ir norāde, kas apliecina virzību uz rokdarbu kā mākslas mācīšanu: “darbmācības skolotājs .. sistemātiski māca audzēkņiem izprast skaistu priekšmetu formu īpatnības, to veidošanas paņēmienus .. iepazīstina skolēnus ar .. tautas lietišķās mākslas ornamentu izmantošanu izstrādājumu apdarē”. Starp ieteicamiem izgatavojamiem izstrādājumiem nosaukti arī lietišķās mākslas priekšmeti (LPSR IM, 1976, 6).

1976. gadā tika izdots palīglīdzeklis skolotājiem “Darbmācība. Mājturība” (1976), kurā aplūkoti kompozīcijas un krāsu mācības pamati ciešā saiknē ar izšūšanas tēmu. Laikā no 1980. līdz 1982. gadam pirmo reizi padomju laikā tika laistas klajā mācību grāmatas no 4. līdz 8. klasei (katrai klasei atsevišķa grāmata) mājturības apguvei. Kompozīcija un krāsu mācība aplūkota 4. un 7. klasei paredzētajās grāmatās saistībā ar izšūšanas tehniku (Mājturība, 1981.–1986. g.).

1988. gadā izdotajā darbmācības programmā mājturībā starp citiem priekšmeta mērķiem jau ir ierakstīts: “attīstīt tehniskās un elementārās mākslinieciskās jaunrades spējas”. Programmas ievadā ir minēts, ka skolniecēm jāiepazīstas ar dekoratīvi lietišķo mākslu, veidojama mākslinieciskā gaume un emocionāli vērtējošā attieksme pret darbu, tajā skaitā mākslas darbiem. Katras rokdarbu tēmas nosaukumā ir norāde uz rokdarbu tehnikas piederību pie lietišķās mākslas, piemēram, “Tamborēšana un dekoratīvi lietišķās mākslas elementi” (LPSR IM, 1988). Zēniem paredzētajā programmā saistībā ar mākslas izglītību iekļautas šādas tēmas: jēdziens par lietišķās mākslas priekšmetiem, izstrādājumi ar dekoratīvi lietišķās mākslas elementiem. Ir piebilde, ka tēmā “Kompleksie darbi” var veidot izstrādājumus atbilstoši skolas apkaimē esošām daiļamatniecības nozarēm (LPSR IM, 1988).

Kā var secināt no iepriekš izpētītā un kā norādījis L. Žukovs (1987), darbmācības priekšmetā galvenā uzmanība tika veltīta skolēnu politehniskai sagatavotībai, ražošanas apmācībai. Tajā pašā laikā Latvijā bija procesi, kuri sekmēja rokdarbu kā mākslas apguvi. Svarīga nozīme rokdarbu kā mākslas jomas attīstībā bija Latvijas Mākslas akadēmijai un lietišķās mākslas vidusskolām. Īpaši nozīmīgi bija, ka 1961. gadā tika uzsākta tekstilmākslinieku sagatavošana un 1962. gadā tika nodibināta Tekstilmākslas katedra mākslinieka Rūdolfa Heimrāta vadībā (Latvijas PSR Valsts mākslas akadēmija, 1969). Salīdzinoši īsā laika posmā latviešu tekstilmākslinieki guvuši lielu starptautisku atzinību un izstādījuši savus darbus daudzās pasaules valstīs (Kalniete, 1989). No lietišķās mākslas vidusskolām vadošā loma bija Rīgas Lietišķās mākslas vidusskolai. Kā raksta B. Sturme (2009), trīs pamatlīnijas, uz kurām balstījās, bija muzeju vērtību pētniecība – tautas tērpi, audumi, cimdi; dabas, tās formu, faktūru un krāsu daudzveidības studijas un progresīvās pasaules lietišķās mākslas apzināšana. Īpaša loma Rokdarbu nodaļas attīstībā bija tās ilggadējām vadītājām M. Lapsai un M. Grasmanei. Vairākas lietišķās mākslas vidusskolu absolventes strādāja vispārizglītojošās skolās par darbmācības skolotājām (M. Grasmane, S. Lejniece, I. Osīte, Z. Muze,

I. Ročāne u. c.) un darbā ar skolēniem centās īstenot mākslas vidusskolā apgūto – rokdarbus mācīt kā mākslu. Kā tika noskaidrots intervijā ar S. Lejnieci, Rīgas Pionieru pils Lietišķās un tēlotājas mākslas sekcija organizēja ikgadējas rajonu un pilsētu skolēnu un reizi trijos gados republikas skolēnu tēlotājas un lietišķās mākslas izstādes. Profesionāli mākslinieki bija komisijas locekļi, kuri atlasīja darbus izstādēm un analizēja tos. Skolās bija dažādi lietišķās mākslas pulciņi, daudzus no tiem vadīja profesionāli mākslinieki, tāpēc tika sasniegti labi rezultāti rokdarbu kā mākslas apguvē (Urdziņa-Deruma, 2001). Nozīmīga loma bija arī padomju laikā izplatītajām un populārajām Tautas lietišķās mākslas studijām (TLMS), kuru darbi tika regulāri eksponēti un publicēti. Žurnālā “Padomju Latvijas Sieviete” tika publicēti gan TLMS “Atspole”, “Dardedze” u. c. (Madre, 1989, Nr. 10; Krauze, 1975, Nr. 6; I. Ozolniece, 1981, Nr. 12; 1884), gan lietišķās mākslas vidusskolu pedagogu un audzēkņu darbi (Lapsa, 1979, Nr. 2; Nr. 7; 1983, Nr. 5), žurnāls bija galvenais rokdarbu ideju avots. 1983. gadā katrā pielikumā tika publicēta informācija par latviešu tautastērpiem (Rozenberga, 1983). Arī žurnālā “Rīgas Modes” (1989) nedaudz tika publicēta informācija par rokdarbiem. Tika izdotas grāmatas par rokdarbiem: gan latviešu autoru darbi (Krauze, 1980; Hakele, 1968; Ruža, 1982 u. c.), gan tulkojumi (Maksimova, 1981 u. c.).

Jebkura mācību priekšmeta apguves kvalitāti galvenokārt nosaka skolotāja kvalifikācija. Latvijā padomju laikā darbmācības skolotāji gandrīz netika sagatavoti. Izņēmums bija Liepājas Pedagoģiskais institūts, kur darbmācības skolotāja specialitāti varēja apgūt kā otro specialitāti, kas pilnībā nenodrošināja rokdarbu kā mākslas jomas apguvi.

Apkopojot iepriekš izpētīto, var apgalvot, ka padomju laikā rokdarbi pārsvarā gadījumu vispārīzglītojošās skolās netika apgūti kā māksla, jo nebija profesionāli sagatavotu skolotāju un nebija arī atbilstošu mācību programmu un grāmatu. Taču, izanalizējot pieejamos avotus hronoloģiskā secībā, var teikt, ka pakāpeniski notika virzība uz rokdarbu kā mākslas apguvi. Par pagrieziena punktu var minēt 20. gs. 80. gadus, kad Latvijā sāka sagatavot darbmācības, vēlāk mājturības skolotājus (Amanis, 1992).

Rokdarbi atjaunotajā Latvijas Republikā

1991. gadā iznākušajā Mājturības programmā pirmo reizi kompozīcijas saturs apguve skatīta kopā ar visām apgūstamajām tekstiltehniskām. Arī starp mājturības mērķu formulējumiem ir tādi, kuri ir saistīti ar mākslu, piemēram, “audzināt estētiski” un “sekmēt radošas personības veidošanos” (LR TIM, 1991). Analizējot LR IM 1992. gadā apstiprināto pirmo Pamatizglītības standartu mājturībā, var secināt, ka rokdarbu kā mākslas apguve skatīta daļēji. Mācību programmā 10.–12. klasei kā skolēniem paredzētie darbu veidi minēti dekoratīvi lietišķās mākslas darbi, to skaitā arī tekstildarbi. Mājturības galvenie uzdevumi gan nebija saistīti ar mākslu, taču programmas saturā šī saikne noteikti parādījās, saskatāma skolēnu virzība uz radošo darbību (LR IM Mācību satura departaments, 1992).

M. Grasmanes mācību līdzeklis “Mājturība: tamborēšana un adīšana” (1992) ir iedvesmas avots rokdarbu kā mākslas apguvei, jo tajā ievietoti mākslinieciski vērtīgi tekstildarbi, kuri tapuši Rīgas Lietišķās mākslas vidusskolā. Uz rokdarbu kā mākslas apguvi rosināja arī V. Rudziankovas veidotā darba burtnīca “Rokdarbu kompozīcijas pamati” (1995), kā arī daļēji darba burtnīcas “Šūšanas materiālmācība. Apģērbs un tā kopšana” (Nikitenko, 1996) un “Praktisko darbu burtnīca mājturībā 5. klasei” (Pridāne, 1998) u. c.

1996. gadā tika publicēta informācija, ka lielākā daļa Latvijas mājturības skolotāju ir bez atbilstošas izglītības – tikai 12% no visas mājturības priekšmeta slodzes izpildīja skolotāji ar mājturības skolotāja izglītību (Melnbārde, 1996, 6–7). Pēc pieciem gadiem situācija bija nedaudz uzlabojusies, kā rakstīja A. Kampuse (2001, 19), “vidēji tikai 30% mājturības speciālistu ir speciālā augstākā izglītība”. Šī situācija neapšaubāmi traucēja rokdarbu kā mākslas apguvei.

1998. gada 12. augustā tika apstiprināts Pamatizglītības standarts mājturībā (ISEC, 1998), kura izveidē ir piedalījusies Māra Urdziņa-Deruma (Vienota pamatzglītības standarta izveide mājturībā, 1996). Viens no jaunumiem, atšķirībā no iepriekšējā pamatzglītības standarta, – standarts apzināti virzija uz tekstila kā mākslas izglītības sastāvdaļas apguvi.

Autoru kolektīva mācību līdzeklī “Tekstils. Kompozīcija” (1998) ar daudz ilustrāciju un aprakstu palīdzību uzskatāmi parādīts, kā apgūt prasmi radīt tekstildarbus kā lietišķās mākslas darbus.

2006. gadā apstiprinātajos Mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmeta standartos mācību priekšmeta mērķi un uzdevumos tieša saikne ar mākslu neparādās, akcentēta personīgās mājturības plānošana un organizēšana, kā arī radoša iesaistīšanās tehnoloģisko procesu īstenošanā. Taču, izanalizējot standarta prasības, var secināt, ka pakāpeniski palielinās saikne ar mākslu: 3. klasi beidzot, ir iestrādāta tikai viena prasība; beidzot 6. klasi, saikni ar mākslu var saskatīt trīs prasībās; beidzot 9. klasi, – četrās prasībās. Saikne ar mākslu visvairāk parādās 19.3. prasībā – prot patstāvīgi veidot kompozīciju, izmantojot dažādus ierosmes avotus (piemēram, etnogrāfiju, tautas mākslu, amatniecību, profesionālo mākslu, dabu), priekšmeta izgatavošanai nepieciešamo skici, tehnisko zīmējumu, rasējumu; prot izmantot no dažādiem informācijas avotiem iegūtus rasējumus, piegrieztnes; spēj pamatot un prognozēt savas idejas un darbības rezultātu (MK, 2006). Tomēr jāsecina, ka standartā vajadzētu vairāk uzsvērt tehnoloģiju saikni ar mākslu. Izvērtējot VISC mācību programmas mājturībā un tehnoloģijās, var secināt, ka 1.–4. klašu un 5.–9. klašu programmā ar izvēli tekstila tehnoloģijās saikne ar mākslu ir (VISC, 2005). Analizējot VISC ieteikto programmu ar izvēli koka un metāla tehnoloģijās, var secināt, ka tikai dažos sasniedzamos rezultātos parādās saikne ar mākslu (VISC, 2005).

Atjaunotajā Latvijas Republikā ir izdoti daudzi mācību līdzekļi: gan veltīti vienai mājturības un tehnoloģiju tēmai, gan atsevišķām klasēm. D. Riekstas (1997, 1998, 2001) veidotajās mācību grāmatās kompozīcijas jautājumi ir apskatīti, taču samērā atrauti no apgūstamām tekstiltehnikām. Autoru kolektīva (Mājturība, 2002, 2004, 2006: Mājturība un tehnoloģijas 2008, 2010) “Skolotāja grāmatās” katra tekstila tehnika ir cieši saistīta ar kompozīcijas apguvi un ir

rakstīts: “5. klasē skolotājs pievēršas sistemātiskai skolēnu kompozīcijas likumību izpratnes veidošanai”. Arī mācību grāmatās ievērojama vērība veltīta kompozīcijai, visvairāk tā apskatīta tēmās “Izšūšana”, “Adīšana”, “Aušana”, “Tekstildarbi”. Katrā teksta tēmā ir rosināts izveidot skici tekstilizstrādājumam un to realizēt. S. Kazakas un D. Morozas (2009, 2010, 2011) komplektizdevumā iekļautajā programmā iestrādāta prasība: izstrādājuma darināšana no ieceres līdz gatavai lietai veicama noteiktā secībā. Vērtēšanas kritērijos iekļauti kompozīcijas vērtēšanas kritēriji. Mācību grāmatās apskatītas kompozīcijas tēmas: krāsu mācība, etnogrāfiskie raksti, līnija, faktūra, rūtojums, stilizācija; informāciju papildina krāsaini attēli. Varētu vēlēties lielāku saikni ar kompozīciju katrā teksta tehnikā mācību grāmatās, visvairāk tā parādās aušanas tēmā.

Pēdējo divdesmit gadu laikā ir pilnībā mainījusies situācija ar tekstilizstrādājumu attēlu pieejamību: agrāk informācijas avoti bija galvenokārt PSRS teritorijā izdotās grāmatas, žurnāli (kur liela daļa attēlu bija melnbalti), izstādes, bet šobrīd ir pieejamas daudzas interneta vietnes, visdažādāko valstu izdevniecību izdotās krāsainās grāmatas un žurnāli. Līdz ar to mācību procesā izmantoto izstrādājumu attēlu izvēle atbilstoši mākslas kvalitātēm ir katra pedagoga profesionalitātes jautājums.

Laika posmā no 1994. līdz 2010. gadam tika noorganizētas 17 valsts mājturības un tehnoloģiju, mājsaimniecības olimpiādes, savukārt no 1996. gada 8 atklātās mājturības un tehnoloģiju olimpiādes un viena atklātā olimpiāde mājsaimniecībā. Tām bija nenovērtējama nozīme rokdarbu kā mākslas jomas attīstībā. Mājturības un tehnoloģiju, mājsaimniecības olimpiādēs skolēni gan praktiski izstrādāja kompozīcijas, gan tās realizēja materiālos. Liela nozīme bija kompozīcijas vērtēšanas kritērijiem. Diemžēl 2010. gadā IZM VISC tika pieņemts lēmums turpmāk vairs valsts mājturības un tehnoloģiju, mājsaimniecības olimpiādes neorganizēt.

Tātad, no vienas puses, ir daudz priekšnoteikumu, kas veicina rokdarbu kā mākslas apguvi, bet, no otras puses, līdz galam visas iespējas nav izsmeltas.

Secinājumi

Gadu gaitā koptās tautas pedagoģijas idejas, pārmantotas darbā un sadzīvē, rotaļās un godos, izveidoja visaptverošu, universālu līdzekļu sistēmu bērnu izglītošanā un audzināšanā, kur nozīmīga vieta bija arī rokdarbiem. Pirmie rakstītie padomi rokdarbos latviešu valodā atrodami kalendāros. 20. gs. sākumā mākslas būtībai un tās nozīmei personības attīstībā pievēršas tautskolotāji un izglītības darbinieki – J. Bebris, K. Cīrulis, J. Grete, Z. Lancmanis. Nepieciešamību rokdarbu apguvi saistīt ar mākslas izglītību parāda A. Dauge, Aleksandra un Arvīds Dzērviši. Latvijas brīvvalsts laikā paaugstināt mākslas izglītības kvalitāti palīdz vairākas mākslas skolas, tautas augstskolas, mākslas studijas un dažādi rokdarbu kursi. 20. gs. 20.–30. gadi iezīmēja jaunu posmu rokdarbu attīstībā. Lielāka noteiktība mācību programmās pozitīvi sekmēja mācību literatūras kā īpaša grāmatu veida rašanos. Pirmās brīvvalsts laikā šo virzību pārtrauca Otrais pasaules karš un Latvijas iekļaušana PSRS sastāvā, kas pilnībā izmainīja mācību

priekšmeta mērķi, galvenais bija skolēnu politehniskā sagatavošana. Bija arī procesi, kas veicināja rokdarbu kā mākslas attīstību: Tekstilmākslas katedras nodibināšana Mākslas akadēmijā, lietišķās mākslas vidusskolu, Tautas lietišķās mākslas studiju darbība, tēlotājas un lietišķās mākslas pulciņa darbība Rīgas Pionieru pilī. Padomju varas pēdējos gados aizvien vairāk palielinājās priekšmeta saikne ar mākslu. Atjaunotajā Latvijas valstī ir radīti daudzi priekšnoteikumi, lai rokdarbus apgūtu kā mākslu: ir mācību programmas, mācību līdzekļi, profesionāli sagatavoti skolotāji. Vairāk saikne ar mākslu varētu parādīties pašā galvenajā dokumentā: mācību priekšmeta standartā. Lielu ieguldījumu šajā procesā dotu arī valsts mājāsaimniecības, mājturības un tehnoloģiju olimpiāžu atjaunošana. Analizējot rokdarbu kā mākslas jomas attīstību Latvijā, var secināt, ka galvenie faktori, kas ietekmē rokdarbu izglītību, ir nacionālās tradīcijas, politiskā situācija, profesionālā māksla.

Varam secināt, ka nevienā laika posmā ideja par rokdarbu kā mākslas izglītības sastāvdaļas apguvi nav tikusi pilnībā realizēta vispārizglītojošo skolu mācību procesā.

LITERATŪRA

1. Alsupe, A. (1970). Audēju grāmatas. No: *Dabas un vēstures kalendārs*. Rīga: Zinātne, 268.–272. lpp.
2. Amanis, I. (1992). Par mājturības mācību priekšmeta problēmām. *Izglītība*, 19. nov., 7. lpp.
3. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa, 476 lpp.
4. Anspaks, J. (2004). *Mākslas pedagoģija 1*. Rīga: RaKa, 298 lpp.
5. Bilmane, M. (1924). *Šķēru griezumī*. Rīga: Kultūras Balss, 31 lpp., pielikumi.
6. Bilmaņi, M., R. (1920). *Veidošana skolā un mājniecībā*. Rīga: Kultūras Balss, 40 lpp., pielikumi.
7. Brastiņš, E. (1925). *Latvju rakstu kompozīcija. Latviešu ornamentika II*. Rīga: Neatkarīgo mākslinieku vienība, 88 lpp., pielikumi.
8. *Darbmācība*. (1976). Rīga: Zvaigzne, 224 lpp.
9. Dauge, A. (1925). *Māksla un audzināšana*. Rīga: Valters un Rapa, 168 lpp.
10. Dauge, A. (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Cēsis–Rīga: O. Jēpes apg., 125 lpp.
11. Dzērvīši, Al., A. (1937). *Rokdarbu metodika*. Rīga: Valters un Rapa, 80 lpp.
12. Dzērvītis, A. (1939). *Latvju rakstu un krāsu kompozīcija*. Rīga: Valters un Rapa, 16 lpp.
13. *Enciklopēdiskā vārdnīca*. (1991). 1. daļa. Rīga: Latvijas Enciklopēdiju redakcija, 353 lpp.
14. Eše, M. (1929). Kā senākos laikos latvju jaunieši vakarējuši. No: Klaustiņš, R., Endzelīns, J. *Latvju tautas daiņas*. Rīga: Literatūra, 251.–264. lpp.
15. Fedosejeva, I. (2008). Filozofiskā hermeneitika, saprašana un grāmatu lasīšanas prakse. No: *LU Raksti*, 739. sēj. *Filosofija*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 237.–250. lpp.
16. Grasmane, M. (1992). *Mājturība: tamborēšana un adīšana*. Rīga: Zvaigzne, 224 lpp.
17. Hakele, L. (1968). *Savus tērpus adu pati*. Rīga: Liesma, 72 lpp.

18. IZM VISC. (2005). *Mājturība un tehnoloģijas 1.–4. klasei*. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs. Atb. par izdevumu A. Kampuse. Rīga: VISC, 34 lpp.
19. IZM VISC. (2005). *Mājturība un tehnoloģijas 5.–9. klasei ar izvēli koka un metāla tehnoloģijās*. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs. Atb. par izdevumu A. Kampuse. Rīga: VISC, 48 lpp.
20. IZM VISC. (2005). *Mājturība un tehnoloģijas 5.–9. klasei ar izvēli tekstila tehnoloģijās*. Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs. Atb. par izdevumu A. Kampuse. Rīga: VISC, 53 lpp.
21. Kampuse, A. (2001). Mājturība. Mājsaimniecība. *Izglītība un Kultūra*, 16. aug., 23.–24. lpp.
22. Kazaka, S., Moroza, D. (2009). *Mājturība un tehnoloģijas*. 5. klase. Mācību grāmata. B daļa. Tekstila tehnoloģijas. Rīga: RaKa, 52 lpp.
23. Kazaka, S., Moroza, D. (2009). *Mājturība un tehnoloģijas*. 5. klase. Skolotāja grāmata. A un B daļa. Tekstila tehnoloģijas. Rīga: RaKa, 88 lpp.
24. Kazaka, S., Moroza, D. (2010). *Mājturība un tehnoloģijas*. 6. klase. Mācību grāmata. B daļa. Tekstila tehnoloģijas. Rīga: RaKa, 56 lpp.
25. Kazaka, S., Moroza, D. (2010). *Mājturība un tehnoloģijas*. 6. klase. Skolotāja grāmata. A un B daļa. Tekstila tehnoloģijas. Rīga: RaKa, 92 lpp.
26. Kazaka, S., Moroza, D. (2011). *Mājturība un tehnoloģijas*. 7. klase. Skolotāja grāmata. A un B daļa. Tekstila tehnoloģijas. Rīga: RaKa, 106 lpp.
27. Kazaka, S., Moroza, D. (2011). *Mājturība un tehnoloģijas*. 7. klase. Mācību grāmata. B daļa. Tekstila tehnoloģijas. Rīga: RaKa, 68 lpp.
28. Krauze, A. (1975). Adījumi un tamborējumi zīdainim. *Padomju Latvijas Sieviete*, Nr. 6, pielikums.
29. Krauze, A. (1980). *Tamborējumi*. Rīga: Zvaigzne, 64 lpp.
30. Lapsa, M. (1979). Gobelēnu tehnikas. *Padomju Latvijas Sieviete*, Nr. 2, pielikums.
31. Lapsa, M. (1979). Grīdas paklāji. *Padomju Latvijas Sieviete*, Nr. 7, pielikums.
32. Lapsa, M. (1979). Izšūšanas ābece. *Padomju Latvijas Sieviete*, pielikumi.
33. Lapsa, M. (1983). Izšūtas blūzes. *Padomju Latvijas Sieviete*, Nr. 5, pielikums.
34. *Latviešu Avīzes*. (1822–1915). Jelgava.
35. *Latvijas pamatskolas programma*. (1919). Rīga: Baltijas Vēstnesis, 127 lpp.
36. *Latvijas pamatskolu programmas*. (1935). Rīga: IM mācības līdzekļu nodaļa, 223 lpp.
37. *Latvijas pamatskolu programmas*. (1938). Rīga: Izglītības ministrijas mācības līdzekļu nodaļa, 196 lpp.
38. *Latviešu pamatskolu programmas*. (1941). Rīga: Latvju grāmata, 80 lpp.
39. Latvijas PSR Izglītības Ministrija. (1960). *Praktisko darbu programma V–VII klasei*. Rīga: LVI, 44 lpp.
40. Latvijas PSR Izglītības Ministrija. (1965). *Praktisko darbu programma V–VIII klasei*. Rīga: Liesma, 40 lpp.
41. *Latvijas PSR Valsts mākslas akadēmija*. (1969). Rīga: Liesma, 144 lpp.
42. Latvijas Republikas Tautas izglītības ministrija. (1991). *Mājturības programma 5.–9. klasei*. Rīga: Zvaigzne, 47 lpp.
43. *Latvijas tautskolas programmu projekts*. (1921). 2. izd. Rīga: A. Gulbis, 120 lpp.
44. *Latvijas tautskolu programma*. (1925). Rīga: LETA, 247 lpp.
45. *Latvijas tautskolu programmas*. (1928). Rīga: A. Gulbis, 160 lpp.
46. *Latvijas tautskolu programmas*. (1930). Rīga: A. Gulbis, 152 lpp.

47. *Latvijas vispārīzglītojošo vidusskolu programmas. Ģimnazija.* (1921). Rīga: A. Gulbis, 52 lpp.
48. *Latvijas vispārīzglītojošo vidusskolu programmas. Neogimnazija.* (1921). Rīga: A. Gulbis, 56 lpp.
49. *Latvijas vispārīzglītojošo vidusskolu programmas. Neogimnazija.* (1922). 2. izd. Rīga: A. Gulbis, 56 lpp.
50. *Latvijas vispārīzglītojošo vidusskolu programmas. Realģimnazija.* (1921). Rīga: A. Gulbis, 56 lpp.
51. *Latvijas vispārējās izglītības vidusskolu programmas. Realskola.* (1926). Rīga: A. Gulbis, 60 lpp.
52. *Latvju tekstilmāksla.* (1989). Sastādītāja un teksta autore S. Kalniete. Rīga: Liesma, 280 lpp.
53. LPSR IM. (1970). *Darb mācības programma V–VIII klasei.* Rīga: Zvaigzne, 40 lpp.
54. LPSR IM. (1973). *Darb mācības programmas 4.–8. klasei.* Rīga: Zvaigzne, 236 lpp.
55. LPSR IM. (1976). *Darb mācības programma pilsētas skolu IV–VIII klasei.* Rīga: Zvaigzne, 130 lpp.
56. LPSR IM. (1981). *Darb mācības programmas 4.–8. klasei.* Rīga: Zvaigzne, 180 lpp.
57. LPSR IM. (1984). *Darb mācības programmas 4.–8. klasei.* Rīga: Zvaigzne, 200 lpp.
58. LPSR IM. (1988). *Darb mācības programma 5.–7. klasei. Mājturība.* Rīga: Zvaigzne, 20 lpp.
59. LPSR IM. (1988). *Darb mācības programma 5.–7. klasei. Tehniskais darbs.* Rīga: Zvaigzne, 48 lpp.
60. LPSR IM. (1955). *Pamatskolu programmas 1955./56. mācību gadam.* Rokdarbi. Rīga: LVI, 16 lpp.
61. LPSR IM. (1956). *Pamatskolu programmas 1956./57. mācību gadam.* Rokdarbi. Rīga: LVI, 32 lpp.
62. LPSR IM. (1958). *Pamatskolu programmas 1958./59. mācību gadam.* Rokdarbi. Rīga: LVI, 16 lpp.
63. LR IM. (1992). Mācību satura departaments. *Programma 10.–12. klasei.* Rīga, 46 lpp.
64. LR IM. (1992). *Pamatizglītības standarts mājturībā.* Rīga: Latvijas Republikas Izglītības ministrija, 19 lpp.
65. LR IZM (1998). *Mājturība. Pamatizglītības standarts.* Rīga: ISEC, 36 lpp.
66. Ludviga, A., Rumpe, A., Šmite, M. (1958). *Mājturība. Mācību grāmata V–VII klasei.* Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 352 lpp.
67. Madre, I. (1989). Jostu un apaudu aušana. *Padomju Latvijas Sieviete*, Nr. 10, pielikums.
68. *Mājturība 4. klasei.* (1984). Rīga: Zvaigzne, 86 lpp.
69. *Mājturība 5. klasei.* (1984). Rīga: Zvaigzne, 70 lpp.
70. *Mājturība 5. klasei.* (2002). Skolotāja grāmata. Rīga: Zvaigzne ABC, 128 lpp.
71. *Mājturība 5. klasei.* (2002). Eksperimentāla mācību grāmata. Apstiprināta 2001. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 204 lpp.
72. *Mājturība 6. klasei.* (1981). Rīga: Zvaigzne, 76 lpp.
73. *Mājturība 6. klasei.* (2004). Mācību grāmata. Apstiprinājusi LRIZM 2004. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 232 lpp.
74. *Mājturība 6. klasei.* (2004). Skolotāja grāmata. Apstiprinājusi LRIZM 2004. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 119 lpp.
75. *Mājturība 7. klasei.* (1984). Rīga: Zvaigzne, 80 lpp.

76. *Mājturība 7. klasei.* (2006). Mācību grāmata. Apstiprinājusi LRIZM 2006. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 256 lpp.
77. *Mājturība 7. klasei.* (2006). Skolotāja grāmata. Apstiprinājusi LRIZM 2006. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 120 lpp.
78. *Mājturība 8. klasei.* (1986). Rīga: Zvaigzne, 76 lpp.
79. *Mājturība un tehnoloģijas 8. klasei.* (2008). Mācību grāmata. Apstiprinājusi LRIZM 2008. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 288 lpp.
80. *Mājturība un tehnoloģijas 8. klasei.* (2008). Skolotāja grāmata. Apstiprinājusi LRIZM 2008. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 136 lpp.
81. *Mājturība un tehnoloģijas 9. klasei.* (2008). Mācību grāmata. Apstiprinājusi LRIZM 2010. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 216 lpp.
82. *Mājturība un tehnoloģijas 9. klasei.* (2010). Mācību grāmata. Apstiprinājusi LRIZM 2010. gadā. Rīga: Zvaigzne ABC, 136 lpp.
83. Maksimova, M. (1981). *Adīšanas un tamborēšanas ābece.* Rīga: Zvaigzne, 238 lpp.
84. *Mākslas amatniecības skola Liepājā.* (1929). Liepāja: Mākslas amatniecības skola, 10 lpp.
85. Melnbārde, Z. (1996). Vai ir nepieciešams vairāk ģeogrāfijas skolotāju? *Izglītība un Kultūra*, 7. marts, 6.–7. lpp.
86. Ministru kabinets. (2006). *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem.* Pieejams: <http://www.ise.gov.lv/saturs/vispizgl/standarti.shtml> (sk. 27.12.2012.).
87. Nikitenko, S. (1996). *Šūšanas materiālmācība. Apģērbs un tā kopšana.* Lielvārde: Lielvārds, 72 lpp.
88. Oberte-Beklešova, L., Beklešovs, S., Sodums, A. (1999). *Latvju raksti runā.* Melburna: Latviešu tautas mākslas fonds, 367 lpp.
89. Oļehnoviča, E. (1997). Daugavpils Sieviešu arodskolas attīstības vēsturiskie aspekti (1917.–1940.). No: *Saules skola. No rokdarbu kursiem līdz Mākslas koledžai.* Rīga: Saule, 5.–27. lpp.
90. Ozoliņa-Keņģe, M., Auziņa-Smith, I. (1989). *Kaucminde mājturības seminārs un Latvijas mājturības institūts.* Anglija: Almelija, 306 lpp.
91. Ozolniece, I. (1981). Mezglotas jostas. *Padomju Latvijas Sieviete*, Nr. 4–12, pielikums.
92. *Pamatskolu programmas no I–IV klasei.* (1949). Apstiprinājusi LPSR IM. Rīga: LVI, 82 lpp.
93. *Pamatskolu programmas no I–IV klasei.* (1950). Apstiprinājusi LPSR IM. Rīga: LVI, 88 lpp.
94. *Pamatskolu programmas no I–IV klasei.* (1952). Apstiprinājusi LPSR IM. Rīga: LVI, 150 lpp.
95. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* (2000). Sastādījis aut. kol. V. Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
96. Pridāne, A. (1998). *Praktisko darbu burtnīca mājturībā 5. klasei.* Rīga: Zvaigzne ABC, 48 lpp.
97. Rieksta, D. (1997). *Mājturība 5. klasei.* Rīga: RaKa, 192 lpp.
98. Rieksta, D. (1998). *Mājturība 6. klasei.* Rīga: RaKa, 188 lpp.
99. Rieksta, D. (2001). *Mājturība 7. klasei.* Rīga: RaKa, 195 lpp.
100. Rozenberga, V. (1983). Latviešu tautastērpi. *Padomju Latvijas Sieviete*, Nr. 1–12, pielikumi.
101. Rudziankova, V. (1995). *Rokdarbu kompozīcijas pamati.* Lielvārde: Lielvārds, 76 lpp.

102. Rūķītis, H. (1936). *Latvju raksti (izšuvumiem)*. Rīga: Daiņas apgāds, 30 lpp.
103. Ruža, I. (1982). *Adīšana*. Rīga: Avots, 240 lpp.
104. Schleiermacher, F. (1974). *Hermeneutik*. Heidelberg: Carl Winter, S. 191.
105. Sturme, B. (2009). *Mūs pazina kā "lietišķos"*. Rīga: Neputns, 112 lpp.
106. Urdziņa-Deruma, M. (2001). *Tekstils kā mākslas izglītības sastāvdaļa topošo mājturības skolotāju studijās augstskolā: promocijas darbs; nozaru (mākslas) pedagogija*. Rīga: Latvijas Universitāte.
107. Vaivare, B., Urdziņa, M., Kokina, M., Pudāne, D. (1998). *Mājturība. Tekstils. Kompozīcija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 112 lpp.
108. *Valkas Latviešu Vidusskolu pagaidu programma*. (1919). Valka, 8 lpp.
109. *Vienota pamatizglītības standarta izveide mājturībā*. (1996). Lietišķais pētījums. Nepublicēts materiāls. Rīga: IM.
110. Žukovs, L. (1987). Darbmācības satura attīstības tendences Latvijas vispārizglītojošajās skolās. No: *Mācību un audzināšanas satura attīstības galvenās tendences Latvijas PSR vispārizglītojošajā skolā*. Zinātniskie raksti. Rīga: LPSR IM, 72.–89. lpp.
111. Žukovs, L., Kopeloviča, A. (1997). *Pedagoģiskā doma Latvijā*. Rīga: RaKa, 222 lpp.
112. Министерство народного просвещения Латвийской ССР. (1946). *Программы начальной школы*. Рига: Латгосиздат, 82 с.
113. Министерство народного просвещения Латвийской ССР. (1947). *Программы начальной школы*. Рига: Латгосиздат, 84 с.
114. Министерство народного просвещения Латвийской ССР. (1948). *Программы начальной школы*. Редактор А. Иостсон. Рига: Латгосиздат, 80 с.

Summary

The aim of the article is to evaluate the historical development of manual training as a branch of art in Latvia. The theoretical basis is the research of the development of pedagogical thought in Latvia. The analysis of normative documents and literature was carried out with the help of the hermeneutics method in the history of pedagogy, manual training and the methodology of their subjects. The development of manual training is analyzed in chronological order by singling out four periods: the pre-history of manual training as a subject, the periods of the Republic of Latvia, the Soviet times and the period of the restored Republic of Latvia. The people's pedagogical ideas developed a system of all-embracing universal means of children's upbringing and education, in which beautiful handiwork was of special value. In Latvia the quality of art education has been raised with the help of art schools, studios, handicraft courses, people's universities. The aim of the subjects of Latvia Soviet Socialist Republic was polytechnic training, during the last few years there developed a tie between the subject and art. In the renewed Republic of Latvia it is favored by the curriculum, books and professional teachers. The idea to master the manual training as a branch of art has not been achieved fully in any period. However, nowadays a fundament for the best preconditions exist to achieve this goal.

Keywords: manual training, composition, home economics and technologies, art, handicraft.

Mācību un mediju vide – izaicinājums mūsdienu pedagogam

Learning Environment and Media Environment – Challenge for Modern Pedagogue

Liene Valdmane

Latviešu valodas aģentūra
Lāčplēša iela 35, Rīga, LV-1011
E-pasts: liene.valdmane@gmail.com

Pedagogi Latvijā sastopas ar līdzīgiem izaicinājumiem un grūtībām profesionālajā darbībā kā citur Eiropā un pasaulē. Mūsdienās viens no svarīgiem pedagogijas zinātnes izpētes jautājumiem ir mediju kompetence un tās loma pedagoga profesionālajā darbībā. Un, lai gan Padomju Savienības sabrukums, kas sakrīt ar interneta izplatīšanos visā pasaulē, notika jau pirms 20 gadiem, Latvijā kā postpadomju valstī skolotāji joprojām sastopas ar specifiskām problēmām, ko radījušas totalitārisma vērtību implikācijas sabiedrības apziņā. Viens no izaicinājumiem pārejas procesā no totalitārisma uz demokrātiju ir saistīts ar cilvēku spēju pārorientēties no stingras kontroles spriedumos un rīcībā uz plurālisma un daudzveidības apstākļiem, kur ikviena cilvēka dienas kārtību ietekmē mediji un tajos sniegtā informācija.

2011. gadā Latvijā tika veikts pētījums “Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā”. Pētījuma mērķis bija noskaidrot, izvērtēt un salīdzināt vispārizglītojošo skolu skolotāju un skolēnu mediju kompetenci. Pētījums atklāja pārsteidzošas tendences pedagogu viedoklī par interneta medijiem. Kā liecina pētījuma rezultāti, skolotāji interneta medijus lieto darba vajadzībām, taču pārsvarā administratīvu pienākumu veikšanai, nevis pedagoģiskos nolūkos. Analizējot Latvijas pedagogu interneta mediju izmantošanas praksi, var secināt, ka medijs Latvijas skolotāja uztverē ir informācijas sniedzējs, nevis mācību vide interaktīvai un mūsdienīgai mācīšanai, tādējādi tiek radītas opozicionāras un pat konkurējošas vides – mediju vide un mācību vide.

Pētījumā noskaidrots, kāda ir pedagogu attieksme pret mediju izmantošanu mācību procesā. Tiek secināts: Latvijas pedagogi āreji rada pārlicību, ka viņi medijus izmanto, jo to pieprasa sabiedrības attieksme un normatīvie akti, bet iekšēji dominē bailes no šī medija kā nekontrolējama, līdz galam nesaprotama un ierasto varu atņemoša rīka.

Rakstā tiek sniegta detalizēta pedagogu un skolēnu viedokļu analīze un ieteikumi, lai straujāk attīstītos jēgpilnas virtualizācijas virzienā, kas ļautu celt pedagogu, skolēnu mediju kompetenci, attīstīt prasmes analizēt, strukturēt, izvērtēt un pašiem radīt kvalitatīvu mediju saturu.

Atslēgvārdi: mācību vide, mediju kompetence, pedagogu profesionālā kompetence.

Pētījuma problēma un konteksts

Ko nozīmē izglītība, kas cilvēkam jāmacās, kā jāstrādā skolotājam informācijas sabiedrībā – šie jautājumi mūsdienās nodarbina pētniekus visā pasaulē. Informācijas sabiedrībā transformējas ne tikai zināšanu un to piešķirtās varas

ideja, bet krasi mainās arī skatījums uz zināšanu turētāju un tālākdevēju – pedagogu – kompetences izpratni (Ēriksens, 2005).

Pedagogam, kā ikvienam mūsdienu sabiedrības loceklim, ir saistošs atziņums, ka cilvēka pašrealizēšanās mūsdienu darba tirgū un sabiedrībā kopumā nav iedomājama bez revolucionāras mediju un informācijas tehnoloģiju izmantošanas. Taču pētījumi rāda, ka pedagogi ir viena no tām profesionālajām grupām, kura, par spīti tam, kas notiek aiz skolas sienām, pretojas tehnoloģisko inovāciju ienākšanai ikdienas darba praksē, traktējot mediju izmantošanu kā izklaidi, kas nav saistīta ar mācību procesu (Spanhel, 2006).

Pedagogi Latvijā sastopas ar līdzīgiem izaicinājumiem mediju izmantošanā profesionālajā darbībā kā citur Eiropā un pasaulē. Latvijā kā postpadomju valstī skolotājiem joprojām ir specifiskas problēmas, ko radījušas totalitārisma vērtību implikācijas sabiedrības apziņā. Viens no izaicinājumiem pārejas procesā no totalitārisma uz demokrātiju ir saistīts ar cilvēku spēju pārorientēties no stingras kontroles spriedumos un rīcībā uz plurālisma un daudzveidības apstākļiem (Rubene et al., 2008).

Sociālpolitisku transformāciju procesā izglītībai tiek piešķirta nozīmīga sociālā loma: palīdzēt sabiedrībai – esošajai un nākamajai paaudzei – apgūt jaunu, citu sociālo uzvedību. Taču Latvijas skolotāji, no kuriem daudzi izglītību un profesionālo pieredzi ir ieguvuši padomju laikā, saskaroties ar nepieciešamību īstenot demokrātiskās sabiedrības un informāciju tehnoloģiju iniciētās pārmaiņas, jūtas frustrēti un apliecina, ka nav gatavi šādiem izaicinājumiem (Austers et al., 2007).

Līdz 21. gadsimtam ierastajā skolas vidē bija noteikta skolotāja loma, izmantojamās metodes, uzskates materiāli, bet pats galvenais – noteikts informācijas apjoms un sistematiskums. Mācību process tika nodrošināts, izmantojot mācību grāmatu, burtnīcu, plakātus un citus uzskates materiālus – zinātnieku veidotos, IZM saskaņotus, tādējādi apliecinot ietvertās informācijas patiesumu. Mūsdienās cilvēki informāciju nepārtraukti iegūst no medijiem. Mediju vide (ieskaitot gan drukātos medijus, TV, radio un internetu) rada izaicinājumu ierastajam – tā ir daudzveidīga informācija, kas nav ierobežota laikā un vietā un kas ir jāprot pašam izvērtēt, analizēt un strukturēt. Mācību un mediju vides veiksmīga integrācija ir izaicinājums ikvienam pedagogam, jo mūsdienu pusaudža ikdienu ir daudzdimensionāla, tajā brīvi sadzīvo divas spēcīgas un pusaudža ikdienu konstruējošas vides – mediju un mācību vide. Kā uzsver H. Gudjons (Gudjons, 1998), skolas mācību vielas nesvarīgums pieaug tādā pašā mērā, kādā tas tiek atšķirts no reālajām sabiedriskajām problēmām. Skola ir nevis pieredzes uzkrāšanas un darbošanās vieta, bet gan telpa, kur skolas patiesības tiek iekaltas galvā un tūlīt arī atkal “aizmestas”. Taču pēc būtības mācību videi un mediju videi ir līdzīgi mērķi, funkcijas un efekti, to ievērojot un attiecīgi veidojot pedagoģisko darbību, plaša varētu mazināties. Var minēt svarīgākos mērķus un funkcijas – zināšanu apguve, mijiedarbība, pasaules likumu, noteikumu, vērtību, sociālo normu iepazīšana, prasmju, iemaņu attīstīšana – izziņas, saskarsmes un personības attīstība. Bāks (Baacke, 2007) uzsver, ka mūsdienīga ir darbīborientējoša mediju pedagoģija, kas ietver producētās informācijas apzinātu izmantošanu un savu materiālu producēšanu.

Tomēr, neskatoties uz to, sabiedrībā pastāv opozicionāri viedokļi par mediju vides iekļaušanu mācību procesā. Tas ļauj arī pedagogam veidot mācību procesu, kas atšķiras no tās vides, kurā skolēni un lielākā sabiedrības daļa pavada lielu dienas daļu un kuru sauc par mediju vidi. Mācību un mediju vide iegūst polāri pretējas vides nozīmi, tajās ir atšķirīgi simboli un netiek izmantotas un integrētas vienā vai otrā vidē apgūtas prasmes.

Pētījuma jautājums – kā mazināt pastāvošo plaisu starp mācību un mediju vidi, nodrošinot mūsdienīgu mācību procesu *digitālajiem pilsoņiem* (Prensky, 2001).

Pētījuma teorētiskā bāze

Antropologs Tomass Hillanns Ēriksens, pētot informācijas sabiedrību, min, ka tieši 1991. nevis 2000. gads faktiski uzskatāms par 21. gadsimta sākumu. 1991. gadā norisinās notikumi, kuru sekas ir globāli nozīmīgas visai pasaulei. Pirmais – Padomju Savienības sabrukums, līdz ar to arī pēckara politikas sabrukums, otrs svarīgais notikums bija interneta komercializācija. Internets jeb tīmeklis veicināja nebijušus demokratizācijas un decentralizācijas procesus, ko dažādas varas ir alkušas un alkst pārvaldīt, bet tas tomēr tām nebija izdevies. Ēriksens uzskata, ka interneta radītā informācijas telpa ir vistiešākā veidā saistīta ar Padomju Savienības sabrukumu – vairs nebija iespējams nosargāt padomju cilvēku informācijas vakuumā, dzelzs priekšgars un Berlīnes mūris sabruka līdz ar interneta izplatību (Ēriksens, 2005).

Informācijas sabiedrības rašanās veicināja demokratizācijas procesus bijušajā Padomju Savienības teritorijā, tomēr tā radīja postpadomju telpā dzīvojošajam cilvēkam arī daudz jaunu izaicinājumu.

Lai gan Latvijas iedzīvotāji kopumā ir visai aktīvi interneta un citu informācijas tehnoloģiju lietotāji (internetu 2012. gada pavasarī pēdējo sešu mēnešu laikā ir izmantojuši vidēji 70% iedzīvotāju vecumā no 15 līdz 74 gadiem), skolotāji profesionālos nolūkos internetu izmanto visai piesardzīgi.

Mediju pedagogijas pētnieki uzsver principiālu paradoks: laikā, kad pasaulē tiek aktualizēta sabiedriskās komunikācijas tehniskās pilnveidošanas nepieciešamība, kad palielinās tehnisko iespēju un satura piedāvājumu apmērs, pieaug arī skolotāju bažas un rūpes par mediju izmantošanas iespējamām negatīvām sekām izglītības sistēmā. Daļa pedagogu šajā jautājumā ir optimistiski, taču opozicionāri brīdina par jauno tehnoloģiju radīto apdraudējumu bērnu un jauniešu vērtību apziņai un pasaules uztverei, respektīvi, mediji tiek uztverti kā apdraudējums gan klasiskajām kultūras vērtībām, gan skolēnu personības attīstībai (Barsch & Erlinger, 2002). Pedagoģiskās inovācijas atpaliek no tehnoloģiskajām inovācijām ne tikai tādēļ, ka skolotāji “neprot”, bet bieži arī tādēļ, ka skolotāji “negrib” izmantot tehnoloģijas un mediju vides sniegtās iespējas didaktiskos nolūkos mācību stundās.

Pedagogu mediju kompetence Latvijā

Lai noskaidrotu pedagogu attieksmi pret medijiem, to iekļaušanu un izmantošanu mācību procesā, 2011. gadā Latvijā tika veikts pētījums “Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā” (Baltic Institute of Social Sciences, 2011), kurā piedalījās 839 vispārizglītojošo skolu skolotāji, kas strādā 7.–12. klašu grupā, un 955 vispārizglītojošo skolu 7.–12. klašu skolēni. Pētījuma mērķis bija noskaidrot, izvērtēt un salīdzināt vispārizglītojošo skolu skolotāju un skolēnu mediju lietošanas kompetenci gan ikdienā, gan mācību procesā. Pētījumā tika kombinētas kvalitatīvās un kvantitatīvās datu ieguves un analīzes metodes – aptauja ar skolēniem un skolotājiem, kā arī padziļinātās intervijas ar skolotājiem.

Kā liecina pētījuma rezultāti, skolotāji interneta medijus izmanto darba vajadzībām, taču pārsvarā administratīvu pienākumu veikšanai, nevis pedagogiskos un komunikatīvos nolūkos – skolotāju mērķgrupā visbiežāk lietotie interneta portāli ir skolas mājaslapa un e-klase (85%). Izmantot šīs interneta vietnes ir skolas vadības prasība un pedagoga pienākums, nevis viņa izvēle. Analizējot Latvijas pedagogu mediju izmantošanas praksi, var secināt, ka skolotāji medijus uzskata par tādiem pašiem informācijas nesējiem kā, piemēram, grāmata, dienasgrāmata, ziņojumu dēlis, uzskates materiāls. Medijs Latvijas skolotāja uztverē ir informācijas sniedzējs, lai sagatavotos stundai, nevis mācību vide interaktīvai un mūsdienīgai mācīšanai. Noskaidrots, ka vislielākā plaša saskatāma tieši starp pedagogu un skolēnu interneta mediju lietojuma mērķi – lielākā skolēnu daļa izmanto internetu sava viedokļa paušanai, saziņai, tādējādi veidojot pilnvērtīgu komunikāciju interneta vidē, turpretim internetu kā interakcijas un komunikācijas līdzekli (forumi, blogi) lieto tikai 8% Latvijas pedagogu. Skolēni internetā dzīvo aktīvu sociālo dzīvi un lielu daļu sociālās pieredzes gūst virtuālajā, nevis reālajā vidē – 1% skolēnu internetu lieto ilgāk nekā 7 h dienā, 26% skolēnu – ilgāk nekā 5 h dienā, 33% 3–4 h dienā, 41% 1–2 h dienā. 92% skolēnu internetu izmanto komunikācijai ar draugiem, 79% – lai izzinātu tēmas, kuras viņus interesē, 47% – kā laika kavēkli. Jaunieši lieto tehnoloģijas, jo tas ir “ātri, mūsdienīgi, stilīgi, interesanti”. Visi šie rādītāji apliecina divas polāras skolēna dzīves vides – skola un pārējā ikdienas dzīve, kurā komunikācija medijos aizņem lielāko laika daļu. Un noteicošais faktors, kas rada plaisu starp mācību un mediju vidi, ir atšķirīgi informācijas ieguves veidi un mērķi, komunikācijas formas un saziņas mērķi.

Analizējot mācību procesu, tikai 11% skolēnu norāda, ka pedagogi izmanto tehnoloģijas mācību procesā, savukārt 67% pedagogi uz šo pašu jautājumu sniedz pozitīvu atbildi, radot ievērojamu plaisu starp skolēnu un pedagogu atbildēm. 54% skolēnu uzskata, ka, izmantojot tehnoloģijas, mācības kļūtu interesantākas, tādējādi apstiprinot faktu, ka skolēnu ierastā mediju vide, kas satur gan informāciju, gan nodrošina komunikācijas rikus, netiek pilnvērtīgi izmantota mācību nolūkiem. Pozitīvs ir fakts, ka skolēni nesaskata pedagogu nepietiekamu profesionalitāti izmantot medijus mācību darbā – tikai 2% skolēnu uzskata, ka pedagogi nav gatavi tehnoloģiju izmantošanai. No tā varam secināt,

ka skolēni vairāk vērtē šo mediju klātbūtnes neesamību skolā ar pedagogu “negrīb”, nevis “nevar”.

Grupējot pedagogu viedokļus, pastāv divas pretējas uzvedības tendences – daļa pedagogu uzskata, ka atšķirīgās skolēnu dzīves telpas ir jāsaglabā un internetā pieejamā interakcija nav izmantojama mācību nolūkiem, balstoties uz pārliecību, ka primārā interneta mediju funkcija ir izklaides nodrošināšana, atpūta. Otra pedagogu daļa cenšas izmantot skolēnu interesi par medijiem un ierasto dzīves vidi tajos kā motivatoru, ietverot mācību procesā tādas iespējas kā komentāru publicēšana par lasīto, citēšana, recenziju izveide, un tādējādi pedagogs aktīvi komunicē ar skolēniem interneta vidē kā viens no tās dalībniekiem. Tieši iespēja attīstīt komunikatīvo kompetenci ir svarīga mediju vides priekšrocība, un, to veiksmīgi integrējot mācību procesā, skolēnu zināšanas un prasmes tiek tuvinātas skolai un tajā iegūtajām zināšanām un kompetencēm. Tomēr, analizējot mērķi, kāpēc pedagogi izmanto interneta vidi, visbiežāk izskan arguments – ekonomiskais izdevīgums un ērtums, jo nav jāliek skolēnam apmeklēt bibliotēku, meklēt grāmatas, tāpēc tiek izslēgta atruna – grāmata nav pieejama, bibliotēka bija slēgta.

Materiālu pieejamība raksturo arī mājas darbus, kas tiek uzdoti skolēniem. Lielākoties tie ir uzdevumi, kuru mērķis ir atrast konkrētu informāciju. Par šādu mājas darbu kvalitāti arī izskan visvairāk sūdzību, minot, ka skolēni vienkārši pārkopē informāciju, nesalīdzina dažādus avotus, tādējādi nepaplašina savas zināšanas, kas ir galvenais uzdevuma mērķis. Šādi veikti uzdevumi neapšaubāmi pierāda nepieciešamību attīstīt mediju kompetenci skolēniem. Bet problēmas pirmsākums ir meklējams konkrētajā uzdevumā – skolēnam ir jāattīsta prasme salīdzināt, analizēt, strukturēt, veidojot savu saturu, tikai tad var gaidīt vēlamu rezultātu. Šīs prasmes attīstīšana prasa paša pedagoga kompetenci, lai kļūtu par paraugu, padomdevēju, konsultantu. Svarīgi, ka mediju kompetence jāattīsta tieši tāpat kā lasītprasme vai rakstītprasme – metodiski pareizi, strukturēti un regulāri.

Šobrīd Latvijas skolās redzama tendence, ka skolotāji vispusīgi neizmanto mediju vides sniegtās iespējas mācību procesā, liekot uzsvāru uz internetresursiem kā patērējamiem konkrētās situācijās, kas tikpat labi var tikt aizstāti ar citiem mācību materiāliem, izziņas avotiem.

Paši pedagogi atzīst, ka pastāv šķēršļi interneta resursu iesaistei mācību darbā, trūkst zināšanu un prasmju, kā arī nav izstrādāta zinātniski pamatota metodika, kā strādāt ar medijiem. Vēl tiek minētas šādas problēmas – interneta materiāli nav piemēroti 40 minūšu darbam stundā, darbs ar interneta resursiem nevar tikt ierobežots laikā, pretēji grāmatas materiālam, kas parasti jau sadalīts atbilstoši vienai mācību stundai. Tādējādi iezīmējas nepieciešamība pēc izstrādātas medijpedagoģijas metodikas, definējot metodes, sasniedzamos rezultātus, kā arī pilnveidojot mācību programmas un izstrādājot mācību materiālus. Pedagogiursos apgūst prasmi veidot interaktīvus mācību materiālus, bet netiek attīstīta pedagoga mediju kompetence, tādēļ arī interaktīvie uzdevumi tiek izmantoti kā uzskates materiāls.

Interesants ir fakts, ka internetā pieejamos resursus un iespējas mācību procesā plašāk integrē humanitāro un sociālo mācību priekšmetu skolotāji, mazāk dabaszinātņu un eksakto priekšmetu skolotāji. Piemēram, 25% matemātikas skolotāju atzīst, ka internets vispār nav nepieciešams mācību procesā. Tas visbiežāk tiek skaidrots ar bailēm no nepārbaudītas informācijas, ar ko var saskarties interneta vidē. Matemātika ir mācību priekšmets, kura saturs un mācību programma nemainās desmitiem gadu. Tāpēc pedagogi uzskata, ka tik “nopietnai” zinātnei arī jāizmanto tikai pārbaudīti un gadu desmitos par vērtību atzīti materiāli – grāmatas, tabulas, lineāli. Šis arguments ir pilnīgā pretrunā ar tehnoloģiju laikmeta galveno virzītājspēku – matemātiķu sasniegumiem. Otrs matemātikas skolotāju arguments – pētījumi apliecina, ka bērns, rakstot ar roku, atceras mācību vielu labāk, koncentrējas vairāk. Tātad interneta materiālu neizmantošana mācību procesā tiek argumentēta ar vēlmi sasniegt augstākus mācību rezultātus. Pētījums apliecina, ka 20% skolotāju uzskata, ka darbs ar internetu ļauj skolēniem mazāk mācīties, nepamatoti ceļot viņu pašvērtējumu, radot ilūziju, ka zināšanu līmenis ir daudz augstāks nekā patiesībā. Tiek minēti konkrēti piemēri – nododot 10 lpp. garu mājas darbu, kas ir veikts, izmantojot funkciju *copypaste*, skolēns pieprasa labu atzīmi. Rodas konflikts, jo rezultāts ir, bet zināšanu par tēmu nav. Pedagogi nosoda skolēnus, bet neanalizē, ka šādi uzdevumu veic tikai tie bērni, kam nav mērķtiecīgi attīstītas mediju kompetences. Nepieciešama pedagoga mērķtiecīga darbība, lai mācītu strādāt ar informāciju, tās izvērtēšanu, analīzi. Bet mediju kompetences pilnveide ir komplicēts process un tā attīstāma tikai praktiskā darbībā. Ja pedagogs mācību procesā medijus neizmanto, mediju kompetence nav attīstīta viņam pašam, un tāpēc tā netiek attīstīta arī skolēnam. Šāda pedagogu attieksme veido arī skolēnu attieksmi, un pētījums apliecina, ka 20% Latvijas skolēnu uzskata: vienlīdz labas sekmes mācībās var gūt gan lietojot, gan nelietojot medijus. Tātad arī skolēna apziņā mediju un mācību vide tiek šķirta.

Pētījuma rezultāti apstiprina hipotēzi, ka Latvijas skolotāji, kā jau cilvēki, kuri dzīvo informācijas sabiedrībā, medijus daļēji izmanto, mediju sniegtās tehniskās iespējas apgūst kursus, veidojot interaktīvus mācību materiālus un strādājot ar konkrētām datorprogrammām. Pedagogi vēlas, lai sabiedrība domā, ka viņi lieto interneta medijus savā profesionālajā darbībā – kā ikviens mūsdiennīgas sabiedrības pārstāvis. Taču kā profesionāļi viņi izjūt bailes un noraida nepieciešamību gan mainīt savu profesionālo darbību un paradumus, gan izmantot mediju sniegtās iespējas mācību procesā un mācību mērķu sasniegšanā. Uzlikts video vai atskaņota dziesma tiek uzskatīta par interneta mediju izmantošanu un rada pārlicību par sevi – es nodrošinu mūsdiennīgu mācību procesu saskaņā ar skolēnu vajadzībām un attīstāmām prasmēm. Var apgalvot, ka Latvijas pedagogiem vairāk ir pieņemams mācību process, kas balstās uz datora lietošanu, nevis uz internetu balstīta mācīšanās vai e-mācīšanās.

Mediju kompetence – jauna profesionālās kompetences sastāvdaļa

2013. gada janvārī Latvijas Interneta asociācija organizēja Latvijas skolotāju fokusgrupu, lai detalizēti izzinātu pedagogu attieksmi pret mediju kompetenci kā vienu no mūsdienu profesionālām kompetencēm. Fokusgrupas rezultāti apliecina, ka skolotāji Latvijā tiek dalīti divās diametrāli pretēji domājošās un strādājošās grupās. Opozicionāro pedagogu grupu viedoklis rada bažas par mūsdienīga mācību procesa nodrošināšanu, jo demokrātiskā sabiedrībā sabiedrības pārstāvjiem var būt dažādi uzskati, un tie nosaka katra indivīda izvēli – lietot interneta medijus vai ne. Bet skolotājam ir cits profesionālais pienākums. 21. gadsimtā tā vairs nav tikai zināšanu nodošana nākamajām paaudzēm. 21. gadsimtā skolotājs palīdz attīstīties cilvēkam, kam interneta prasmīga lietošana, mediju kompetence ir profesionālās kvalitātes rādītājs, uzsākot darba gaitas, diemžēl mācību procesā mediju kompetence netiek pietiekami attīstīta. Informācijas sabiedrība veido hameleoncilvēku – emocionālu, mainīgu, bez robežām, bez ilgas koncentrēšanās spējas, ātru, elastīgu. Bet šiem cilvēkiem, kas savu dzīves pieredzi veido ar mediju vides simboliem, mācību vidi rada cilvēki, kas paši nedzīvo starp šiem simboliem. Rodas pretruna – skolā skolēni internetu nelieto mācību nolūkiem vai lieto reti, bet plaši izmanto ārpus skolas izklaides nolūkos. Uzsākot darba gaitas, situācija un prasības mainās – darba diena paiet ciešā saistībā ar internetu, bet mediju kompetence nav mērķtiecīgi attīstīta izglītības procesā. Tāpēc jautājums ir par gala rezultātu, kas izriet no pedagoģiskās darbības. Detalizēti analizējot – ir pedagogi, kas uzskata, ka internets jāiesaista mūsdienīgā mācību procesā, viņi nebaidās izrādīt skolēniem savu nezināšanu tehniskos jautājumos, mācās kopā ar skolēniem, izmanto interneta priekšrocības – materiālu pārsūtīšanu, informācijas meklēšanu, ātrāku datu apstrādi, audiovizuālo materiālu, saraksti ar vecākiem, skolēniem u. c.

Otra skolotāju grupa pauž citus uzskatus, minot argumentus – ārpus skolas bērni visu laiku jau tā sēž pie datora, tāpēc skolā lai lasa grāmatas, mācās tikai pārbaudītās teorētiskās zināšanas. Tādējādi plaisa starp skolas vidi un interneta vidi tiek palielināta, mācību procesā neintegrējot skolēna prasmes un intereses, kas attīstījušās internetresursu un tehnoloģiju lietojumā. Pedagogi nenoliedz arī bailes nezināt pilnīgi visu, jo grāmatas materiālu skolotājs pārvalda pilnībā un tāpēc saglabā varas pozīciju un visgudrā, kontrolējošā tēlu. Skolotāji neizsaka viedokli, ka mediju kompetence nav svarīga skolēniem, bet visbiežāk tiek ieteikts to attīstīt jebkurā citā mācību priekšmetā, ne konkrēta skolotāja mācītājā. Skolotāji, kas pārstāv šo viedokli, nevar minēt mediju kompetenci par svarīgu savas profesionālās kompetences sastāvdaļu, jo mediju kompetence iegūstama tikai darbībā. Bet mediju kompetence ir priekšnosacījums tādai izglītībai, kas nodrošina sabiedrības ilgtspējīgu attīstību.

Latvijas Izglītības un zinātnes ministrija cenšas šo situāciju ietekmēt un uzlabot – prasība attīstīt mediju kompetenci tiek noteikta mācību programmās, skolotājiem tiek nodrošināti IT kursi, kuros māca strādāt ar dažādām programmām, veidot elektroniskos mācību materiālus. Tomēr par efektīvu šo

procesu saukt nevar, un to aplicina iepriekš analizētie pētījuma un fokusgrupas rezultāti.

Pedagogu attieksme veidojas arī atkarībā no praktiskās situācijas Latvijas izglītības telpā – nav izstrādāts pārliecinošs pedagoģisks pamatojums, vai un kā interneta medijus mērķtiecīgi var lietot pedagoģiskajā darbā. Tomēr bailes pedagogs jūt ne tikai no medijiem, bet arī no tā, ko par skolotāju domās, kā viņu vērtēs, ja viņš atbilstoši saviem uzskatiem un prasmēm medijus mācību procesā neizmanto. Latvijā no 2009. līdz 2012. gadam notika pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšana. Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošanas prasmes tika izvirzītas kā vienas no vērtējamām kvalitātēm, un vērtējums noteica skolotāja turpmāko atalgojumu. Vērtēšanas procesā tika vērtētas mācību stundas, bija jāiesniedz IT prasmes aplicinošu dokumentu kopijas un jāveic pedagoģiskā darba pašvērtējums. Līdz ar to pedagogu bailes tiek vēl vairāk pastiprinātas, veicinot plaisu starp reālo mācību procesu un atskaišu dokumentiem, pētījumos publiski sniegtajām atbildēm.

Secinājumi

1. Lai gan mācību procesam un mediju videi ir līdzīgi mērķi un funkcijas, pedagogi nesaskata iespēju un nepieciešamību integrēt mediju vidi mācību procesā.
2. Pedagogi pilnvērtīgi neizmanto medijus skolēnu komunikatīvās kompetences attīstībai.
3. Pedagogi interneta medijus lieto administratīvām vajadzībām, ievērojot skolas vadības prasības.
4. Pedagogi interneta medijos atrodamo informāciju visbiežāk lieto kā uzskates materiālu stundās.
5. Pedagoga izvairīšanās no interneta mediju iesaistes mācību procesā būtiski ietekmē skolēnu mediju kompetenci.

Šie secinājumi nebūtu ievēribas cienīgi, ja darbu ar interneta medijiem uzskatītu par vienu no pedagoģiskā darba metodiskajiem paņēmieniem vai uzskates līdzekļu krātuvi, akceptējot, ka pedagoģiskais process ir veiksmīgi īstenojams bez šī medija klātbūtnes. Taču Latvijā pastāv plaisa starp pedagoga ikdienas darbu un izvirzītajām prasībām pret pedagoga darbu. Tā rodas tāpēc, ka mediju kompetence ir definēta kā viena no mūsdienu pedagoga kompetencēm un tiek raksturota kā māka pielāgoties un apgūt jauno, ierindojo to pedagoga pamata kompetenču grupā.

LITERATŪRA

1. Austers, I., Golubeva, M., Strode, I. (2007). *Skolotāju tolerances barometrs*. Rīga: PROVIDUS.
2. Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
3. Baltic Institute of Social Sciences. (2011). *Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā*. Pieejams: http://www.bilingvals.lv/uploads_docs/BISS_Mediju_komptence_2011_1323249632.pdf.

4. Barsch, A., Erlinger, H. D. (2002). *Medienpädagogik*. Stuttgart: Klett-Kotta.
5. Ēriksens, T. H. (2005). *Mirkļa tirānija. Straujš un gauss laiks informācijas sabiedrībā*. Rīga: Norden AB.
6. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Rubene, Z., Geikina, L., Svece, A. (2008). Implications of Totalitarian Values in the Post-Soviet Educational Space: The Theoretical and Methodological Research Basis. In: *Changing Education in a Changing Society*. ATEE Spring University 2008. Klaipėda: Klaipėda University, Lithuania, p. 4–10.
8. Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. (2010). *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa.
9. Rydin, I. (2003). *Media Fascinations: Perspectives on Young People's Meaning Making*. Nordicom.
10. Spanhel, D. (2006). *Medienerziehung*. Band 3. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Summary

Pedagogues in Latvia face similar challenges and difficulties in professional action as elsewhere in Europe and in the whole world. In modern days, one of the important questions in research of pedagogy science is media competence and its role in professional actions of a pedagogue. Even though collapse of Soviet Union, which concurs with the spread of the internet all over the world, happened 20 years ago, in Latvia as a post-soviet country teachers still meet specific problems, created by totalitarianism values' implications in society's consciousness. One of the challenges in transition process from totalitarianism to democracy is connected with people's ability to reorientate from strict control in deliberation and actions to pluralism and manifold conditions, where every human's agenda is affected by media and the information it provides.

In 2011 a research took place in Latvia, entitled "Media usage competence in students and teachers' objective group". The aim of this research was to clarify, evaluate and compare general education school's teachers' and students' media competence. Research revealed astonishing tendencies in pedagogues' point of view about the internet media. As research results testify, teachers use internet media for their work, but in prevalence for administrative duties, not for pedagogical purposes. Analysing Latvian pedagogues' practice of internet media usage, we can conclude that media in perception of Latvia's teacher is a provider of information, not learning environment for interactive and modern teaching, thereby oppositional and even challenging environments are created – environment of media and environment of learning.

In this research it is clarified, which pedagogues' arguments determine attitude and behaviour, including or not including media in a process of teaching. A conclusion is made that outwardly Latvian pedagogues demonstrate the confidence that media is used, because it is demanded from attitude of society and legislative instruments. However, internally the fear from this media dominates, it is perceived as uncontrollable, not fully recognized and habitually rejected tool.

In this paper detailed analysis and suggestions from pedagogues and students are provided, to move forward in a meaningful direction of virtualisation that would allow raising pedagogues', students' competence, knowledge how to analyse, structure, evaluate and create qualitative media content by themselves.

Keywords: media competence, media literacy, learning environment, professional competence of teachers.

Piesaistes personas nozīme bērna personības attīstības procesā ārpusģimenes aprūpes institūcijās

The Role of the Trusted Person in the Child's Personality Development Process in the Out-of-family Care Institutions

Ļubova Vasečko

Biedrība "BAC "Drošā ligzda""

Salaspils iela 7-1, Rīga, LV-1057

E-pasts: lv06028@lanet.lv

Personības attīstības procesā svarīga nozīme ir pieredzei, ko bērns gūst. No pieredzes, kas gūta bērnībā, ir atkarīga visa turpmākā dzīve, tā ietekmē indivīda pašidentitātes veidošanos, vērtīborientāciju, spēju pielāgoties sabiedrības prasībām un atrast savu vietu tajā. Ja bērns piedzīvo, ka viņa vajadzības tiek pamanītas un ir svarīgas, viņa veidojas pozitīva attieksme pret apkārtējiem, pret sevi kā vērtību. Ja bērna vajadzības netiek apmierinātas, viņam ir negatīva pieredze un līdz ar to negatīva attieksme, kas pazemina motivāciju, kavē attīstību un pazemina darbības rezultativitāti. Šādā gadījumā bērnam ir raksturīgs zems pašvērtējums, nespēja uzņemties atbildību par savu rīcību, empātijas trūkums, agresivitāte.

Pirmā vide, kura veido indivīda pieredzi, ir ģimene, attiecības ar tās locekļiem. Viss, ko bērns redz ģimenē, ir svarīgs: gan vecāku savstarpējās attiecības, to kaitīgie ieradumi vai atkarības, audzināšanas stils, attieksme pret darbu, pret bērna vajadzībām. Tas viss ietekmē bērna morāles veidošanos, veido viņa raksturu, viņa attieksmi pret sevi un apkārtējiem. Ja atrašanās ģimenē (bioloģiskajā, aizbildņu vai audžuģimenē) dažādu iemeslu dēļ ir liegta, bērns saņem aprūpi ārpusģimenes institūcijā. Tomēr, lai gan institucionālā aprūpe apmierina bērna fiziskās vajadzības un sniedz fizisko drošību, tā nespēj apmierināt tādas bērna augstākā līmeņa vajadzības kā, piemēram, vajadzību pēc emocionāli tuviem cilvēkiem, kuriem bērns būtu vērtība un kuri mīlētu bērnu, un kurus viņš varētu mīlēt.

Raksta mērķis ir analizēt tādu bērnu attīstības īpatnības, kuri atrodas ārpusģimenes aprūpes institūcijās, uzsverot emocionāli tuvu attiecību nozīmi bērna personības attīstības procesā. Rakstā ir analizēts dažādu autoru skatījums uz pieredzes nozīmi un ietekmi, ko personības attīstībā rada pozitīvas pieredzes trūkums.

Pētījuma rezultāti atklāj, ka, bērnam, atrodoties ārpusģimenes aprūpes institūcijā, tiek nopietni traucēti personības attīstības process. Galvenokārt tas notiek tāpēc, ka šajā vidē gandrīz nav iespējama tuvu emocionālu attiecību veidošana ar vismaz vienu pieaugušo, bet tas ir būtisks nosacījums bērna pilnvērtīgai attīstībai. Tas veicina to, ka bērnam attīstās nepareizs priekšstats par sevi, savu vērtību, viņam ir grūti uzņemties atbildību par savu rīcību un piemīt pašanalīzes un paškontroles trūkums.

Atslēgvārdi: ārpusģimenes aprūpes institūcija, pieredze, piesaistes persona, pedagoģiskā iedrošināšana, personība.

Ievads

Latvijas Republikas Bērnu tiesību aizsardzības likums, kā arī citi likumi, kas regulē jautājumus, kuri ir saistīti ar bērna tiesībām, noteic, ka katram bērnam ir neatņemamas tiesības izaugt ģimenē (Bērnu tiesību aizsardzības likums,

1998). Ģimene ir dabiska bērna attīstības un augšanas vide, tajā notiek bērna socializācija. Ģimene palīdz bērnam kļūt par pilnvērtīgu personību un ieņemt savu vietu sabiedrībā. Lai bērna attīstība noritētu harmoniski, ir nepieciešama vecāku mīlestība, sirsnība, tuvība, rūpes. Vecāki ir tie, kas, gādājot par bērnu, veicina tā intelektuālo un motoro funkciju attīstību, sekmē bērna emocionālo un personības attīstību (Āre, 2003). Diemžēl pastāv situācijas, kad vecāki nepilda savu lomu pienācīgi, kad rūpes un mīlestību aizstāj vardarbīga izturēšanās, netiek ievērotas bērna tiesības un ir liegta iespēja normāli attīstīties. Bērnu tiesību aizsardzības likums, kas noteic, ka bērnam ir tiesības uz ģimeni, paredz attiecīgo instanču rīcību arī šādos gadījumos. Likumā ir noteikts, ka, “šķirot bērnu no ģimenes, viņam tiek nodrošināta ārpusģimenes aprūpe pie aizbildņa, audžugimēnē vai bērnu aprūpes iestādē” (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998, 27. pants). Attiecībā uz ārpusģimenes aprūpes veida izvēli ANO Bērnu tiesību komiteja bērnu tiesību regulējošos dokumentos īpaši uzsver to, ka katras valsts attiecīgo institūciju pienākums ir nodrošināt, ka no vecākiem nošķirtu bērnu aprūpē prioritāte tiek piešķirta aprūpei citā ģimenē vai ģimenei raksturīgā vidē, lai bērnu ievietošana aprūpes iestādē būtu pēdējais iespējamais risinājums un lai tas tiktu izmantots vienīgi tad, ja ģimenes tipa aprūpe tiek uzskatīta par nepiemērotu konkrētam bērnam, un lai bērna atrašanās iestādē regulāri tiktu pārskatīta, no jauna novērtējot bērna iespēju atgriezties ģimenē (Dalībvalstu iesniegto ziņojumu izskatīšana saskaņā ar Konvencijas 44. pantu, 2006). Tomēr šo ieteikumu ievērošanā Latvijā joprojām nav panākts pozitīvs rezultāts: 2011. gadā 1799 bērni atradās institucionālajā ārpusģimenes aprūpē, kas veido 22% no visiem ārpusģimenes aprūpē esošiem bērniem (Bāriņtiesu iesniegto ikgada valsts statistikas pārskatu par bāriņtiesu darbu 2011. gadā analīze, 2012).

Bērnu aprūpes iestāde ir iestāde, kurā tiek nodrošināta sociālā aprūpe un sociālā rehabilitācija bāreņiem vai bez vecāku gādības palikušiem bērniem, kā arī bērniem, kuriem nepieciešama sociālā rehabilitācija vai īpaša aprūpe veselības stāvokļa dēļ (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998).

Pētījuma mērķis ir analizēt teorētiskajā literatūrā sniegtās atziņas par pieņemamās personas nozīmi bērna personības attīstības procesā ārpusģimenes aprūpes institūcijās.

Hipotēze: sociālā attīstība ir tā joma, kas institucionālās aprūpes ietekmē bērniem cieš visvairāk un ko ir visgrūtāk uzlabot tuvu emocionālo attiecību trūkuma dēļ.

Institucionālās aprūpes ietekme uz bērna attīstību

Atrodoties iestādes aprūpē, bērns saņem kvalitatīvu fizisko aprūpi, iestādē tiek maksimāli apmierinātas bērna fizioloģiskās vajadzības, tomēr ar to vien bērna pilnvērtīgai psihiskai attīstībai ir par maz. Cilvēka pilnvērtīga attīstība notiek sociālajā vidē, pārņemot apkārtējās sociālās vides pieredzi, tiek apgūtas zināšanas, attieksmes, prasmes, veidojas vērtību orientācijas uzvedība, bērns apgūst sociālās lomas (Špona, 2006).

Pēc LR tiesībsarga sniegtās analīzes, no bērnu tiesību un tiesisko interešu viedokļa aprūpei iestādē ir vairāki trūkumi: iestāde nevar kompensēt ģimenes

vidi, kas ir bērna pilnvērtīgas attīstības pamats; iestādē bērnam nav iespējams nodrošināt pastāvīga pieaugušā aprūpētāja klātbūtni, tāpēc bērnam nav iespējams atrast piesaistes personu un saņemt aprūpi atbilstoši savām vajadzībām (Ziņojums bērnu tiesību jomā, 2011, 2012).

60 gadu garumā veiktos pētījumos (Bowlby, 2003; Ambrose, 1961; Provence & Lipton, 1962; Ainsworth, 1962; Pringle, 1965; Williamson & Greenberg, 2010; Прихожан, Толстых, 2005 u. c.) joprojām atkārtojas tās pašas atziņas: ja bērnībā notiek ilglaicīga uzturēšanās institucionālajā aprūpē, tas noved pie atkārtotām problēmām starppersonālajās attiecībās, novirzēm psihiskajā attīstībā, grūtībām pašam būt vecākam utt. (Ford, Kroll, 1995). Pētījumi pierāda, ka tieši bērna nespēja šādā vidē veidot ciešas attiecības ar pieaugušajiem provocē ievērojamas problēmas personības attīstībā. Kā iemesli, kāpēc tas nav iespējams, tiek minēti personāla mainība un liels bērnu skaits grupās. Institūcijām piemīt sava kultūra, kas nav līdzīga tai, ko pieņemušas ģimenes. Tā ir strikta un ierobežo indivīda iespējas socializēties. Tā atstāj negatīvu ietekmi uz indivīda spēju veidot un uzturēt attiecības visas dzīves garumā. Institucionālā aprūpe ne tikai negatīvi ietekmē bērna potenciālu, bet arī ierobežo bērna ekonomisko, politisko un sociālo nākotni. Tā rada nopietnas grūtības indivīda integrācijai sabiedrībā (Williamson, Greenberg, 2010).

Raksta autore ir apkopojusi dažādus faktoros, kurus ārpusģimenes aprūpes iestāde nespēj nodrošināt un kuri liedz bērnam pilnvērtīgu attīstību. V. Ozola secina, ka ārpusģimenes aprūpes iestādē

- ir izteikts vecāku mīlestības deficīts;
- ir bezpersoniska lietu vide;
- nav iespējas palikt vienatnē, ir miera trūkums;
- bērnā veidojas bailes no citu reakcijas – bail pateikt vai izdarīt kaut ko nevietā;
- ir pastiprināta vajadzība pēc emocionālā kontakta, ko nespēj sniegt šī vide;
- netiek apmierināta vajadzība izteikties (bērns dzīvo barā);
- darbībā bērni ierobežo cits citu, tas kavē attīstību;
- pašidentitātes tieksme bērnā attīstās ar lielu piepūli;
- bērns var kļūt ambivalents, vienlaikus var būt vērojami pretstati emocionālajās izpausmēs;
- ir minimālas pašizpaušmes iespējas;
- pastāv izolētība no dabiskās vides, nonākot dabiskajā vidē, bērnu uzvedība bieži ir neadekvāta;
- bērnam neveidojas priekšstats par atšķirīgām sievietes un vīrieša domāšanas struktūrām, bērnam nav iespējas integrēt to atbilstoši savām vajadzībām emocionālajā un kognitīvajā jomā;
- bērnam neveidojas piederības izjūta savai ģimenei, līdz ar to tas neizprot arī ģimenes lomu (Ozola, 2001).

I. Āre papildina šo sarakstu, minot nepilnvērtīgu pieredzi, kas iegūta, iepazīstot pieaugušo pasauli, ko bērnam sniedz iestādes vide, kur viņš galvenokārt vēro un mācās no personāla. Viņa nosauc bērnunama vidi par attīstības

ierobežotāju, jo slēgtā vidē cilvēks piemērojas vairākumam. Bērni netiek motīvoti pilnībā izmantot tās spējas, kas viņiem piemīt. I. Āre raksta, ka “mīlestības trūkums izpasta pamatus paškontroles attīstībai un var radīt nevaldāmus agresijas un trauksmes izvirdumus vai gluži pretēji – pilnīgu apātiju” (Āre, 2003). Arī V. Batņa norāda uz agresijas izpausmēm, kas ir raksturīgas ārpusģimenes institūcijā augošiem bērniem. Viņiem ir izteikta vajadzība pēc kontakta ar pieaugušajiem, emocionālās tuvības nepietiekamība. Vienlaikus tiem var novērot pastiprinātu atkarību no pieaugušajiem, un tā var radīt pamatu agresivitātei šajās attiecībās. Agresija kopā ar nespēju uzņemties iniciatīvu rada parazitisku attieksmi, tendenci gaidīt un pieprasīt savu problēmu risinājumu. Kontaktējoties ar pieaugušajiem, šīs īpatnības traucē bērniem sevis pieņemšanas un vērtīguma izjūtas veidošanos, pārliecības par sevi, citu cilvēku vērtības apzināšanos, emocionālās piesaistes veidošanos (Batņa, 2007).

Institucionālā vide, kas nespēj pienācīgi apmierināt bērna vajadzības, provocē deprivāciju, kas rodas tādos apstākļos, kuros personai ir liegta iespēja apmierināt eksistencei svarīgas vajadzības pietiekamā mērā un pietiekami ilgā laika posmā. Lai bērna personība attīstītos, viņa eksistencei ir svarīgas šādas vajadzības: vajadzība pēc stimulējošās vides, vajadzība pēc sociāliem kontaktiem (īpaši ar māti vai personu, kas to aizvieto), vajadzība pēc pašrealizācijas, kas sniedz iespēju apgūt sabiedrībā piedāvātas lomas un vērtību mērķus (Лангмейер, Матейчек, 1984).

V. Batņa, A. Prihožana (Прихожан) un N. Tolstihs (Толстых) uzskata, ka deprivācijai ir vairāki veidi atkarībā no neapmierinātās vajadzības rakstura. Izšķir sensoro deprivāciju, kustību deprivāciju, mātes deprivāciju un psihosociālo deprivāciju. Pēdējā rodas izolācijas dēļ un ir raksturīga bērniem, kas aug ārpusģimenes aprūpes iestādē. Dažreiz bērni, kuriem bija ierobežota iespēja pabūt vienatnē un veidot personiskās attiecības ar kādu no aprūpētājiem, spēj uzvert sevi nevis kā atsevišķu personību, bet tikai kā grupas locekli (Batņa, 2007; Прихожан, Толстых, 2005). Bērni, kas ilglaicīgi dzīvo sociālā izolācijā, iegūst nopietnus spēju un emocionālos traucējumus (Āre, 2003).

Lielu atzīnību un pārsteidzošus atklājumus, pētot deprivācijas jautājumu, ir ieguvis britu psihologs Dž. Boulbijs (*Bowlby*), kas atzīmē, ka deprivācijai, kuras ietekmē atrodas bērns aprūpes iestādē, ir vairākas izpausmes. Piemēram, bērns izjūt stimulācijas trūkumu, viņam nav radīta labvēlīga vide attīstībai, kas parastajos apstākļos notiek “ietekmes veidā”, jo vide nav pienācīgi strukturēta. Negatīvu ietekmi rada frustrācija, kas ir saistīta ar bērna vajadzību izjust mātes rūpes un mīlestību. Ja šīs vajadzības tiek apmierinātas, Dž. Boulbijs uzskata, ka citu veidu frustrācijas nevar būt tik nozīmīgas bērna attīstībai (Бойлби, 2003). No šā apgalvojuma izriet, ka primārais nosacījums, no kura ir atkarīga pilnvērtīga bērna attīstība, ir tieši pieaugušā mīlestība un atbalsts. Tas, savukārt, vēlreiz pierāda, ka, atrodoties institucionālā aprūpē, lai cik labi arī būtu organizēta tās vide, bērns nespēj harmoniski attīstīties, jo viņam nav nodrošināts šis pamatnosacījums.

Dž. Boulbijs pēdējos gadu desmitos veicis pētījumus, kuri pierāda, ka tas, ko cilvēks emocionāli pārdzīvo bērnībā, ietekmē viņa domāšanu un rīcību

pieaugot. Daudzu grāmatu un zinātnisko publikāciju autors ir apliecinājis, ka bērna atdalīšanai no mātes, ar kuru bērns izjūt emocionālu tuvību, ir ļoti daudz negatīvu seku – tās ir pat smagas depresijas, psihiskas slimības un pašnāvības. It īpaši tad, ja mātes tēls netiek aizstāts ar citas piesaistes personas tēlu (Бойлбн, 2006).

Bērna psihiskās attīstības pētnieki (Фрейд А., Фрейд З., 1997; Выготский, 2005; Eriksons, 1998; Эриксон, 2000; Пиаже, 2008; Эльконин, 1997 u. c.) aplūko psihes attīstību ontogēnēzē, t. i., ievērojot iepriekšējā, pašreizējā, nākamā attīstības posma īpatnības un to savstarpējo saistību. Viņi uzsver nepieciešamību pilnveidot bērna pieredzi, it īpaši tad, ja iepriekšējā pieredze ir bijusi nabadzīga. Piemēram, pirmsskolas vecumā bērna galvenās darbības ir vērstas uz cilvēku attiecību izzināšanu (emocionālajā plānā) un lietu un priekšmetu izzināšanu. Tās nozīmē, ka vienlīdz svarīga ir vide, kurai jāstimulē bērns, atraisot viņā interesi izzināt, kā arī attiecības ar pieaugušo, kas bērnam ir tuvs un noder kā etalons attieksmes un morāles veidošanā. Agrīnā bērna attīstība būtiski iespaido viņa tālāko dzīvi, to, vai viņš spēs iekļauties sabiedrībā. Vecākajā pirmsskolas vecumā bērns aktīvi mācās komunicēt, veidot dialogus, paust savu viedokli un uzklaustīt citu viedokli, būt patstāvīgam, paklausīt un ievērot noteikumus, draudzēties, izteikt līdzjūtību, lūgt palīdzību, spēt aprūpēt sevi, saprast savas emocijas un izjūtas. Tās, kā viņš to darīs, ir ļoti atkarīgs no pieaugušo uzvedības. Svarīgi, lai pieaugušie ir blakus, rāda pozitīvu piemēru, ir gatavi atbalstīt un palīdzēt. Ja pieaugušie ļauj bērnam brīvi domāt, runāt un just to, ko viņš patiesībā jūt (nevis par ko būtu jādomā, jārunā un kas būtu jājūt), ja pieaugušie ļauj bērnam pašam uzņemties risku (normas robežās), gūt panākumus un pārdzīvot gandarījumu, bērns iegūst pozitīvu pieredzi, kas veicina pašcieņas, pašuztveres attīstību un ir personības harmoniskas attīstības pamats.

Piesaistes personas nozīme bērna personības pilnvērtīgā attīstībā

Analizējot piesaistes personas nozīmi bērna personības attīstības procesā, raksta autore nonāk pie secinājuma, ka nepieciešams raksturot personību. Personība ir pedagoģijas zinātnes galvenais jautājums. Autori, kas analizē bērna personības attīstības īpatnības (Фрейд А., Фрейд З., 1997; Выготский, 2005; Eriksons, 1998; Эриксон, 2000; Пиаже, 2008; Эльконин, 1997 u. c.), uzsver sociālās vides nozīmi un pieaugušā attieksmi pret bērna vajadzībām, kas galvenokārt nosaka bērna psihisko un sociālo attīstību.

Lai analizētu personības attīstības procesu, ir svarīgi raksturot, kas tiek saprasts ar personību. Humānās psiholoģijas pārstāvis Ē. Fromms (*Фромм*) personību izprot kā to iedzimto un iegūto psihisko īpašību kopumu, kurš raksturo individu un padara to par unikālu (Фромм, 1998). А. Мудрикс (*Мудрик*) personību raksturo no pedagoģijas skatījuma kā attīstībā esošu bērna attieksmju sistēmu, no vienas puses, kāda bērnam ir pasaule un kas viņam ir pasaule, no otras puses, kāda ir viņa attieksme pret sevi (kāds es esmu) un kas viņš ir sev (kas es esmu sev – vērtība) (Мудрик, 2006). А. Леонтьевs (*Леонтьев*) uzver, ka par personību cilvēks nepiedzimst, bet kļūst. Šo apgalvojumu viņš pamato ar to,

ka par jaundzimušā vai zīdainīa personību nekad netiek runāts, kaut gan arī šajā vecumā, nevis tikai bērnam pieaugot, skaidri izpaužas noteiktas individualitātes īpašības. A. Ļeontjevs raksturo personību kā nosacīti vēlo sabiedriski vēsturiskās un ontogēnētiskās cilvēka attīstības “produktu”. Pedagoģs norāda arī uz iedzimtību un vidi, kas veido personību. Lai kāda personības īpašība tiktu pētīta, to vienmēr var izskaidrot ar šīs teorijas palīdzību: no vienas puses, ar iedzimtību (genotipā ielikti instinkti, tieksmes, spējas utt.), no otras puses, ar ārējās (dabas un sociālās) vides ietekmi (Леонтьев, 2005). Tomēr šāda teorija joprojām izraisa strīdus, jo nav iespējams pierādīt un izmērīt, cik būtiski personības veidošanu ietekmē šie abi aspekti. Labu domu ir izteicis I. Kons, apgalvojot, ka personība ir kā vēsture, kurai gan ir sākums, bet nekad nav beigu. Tās norāda uz personības dinamiskumu (Kons, 1982).

Tātad bērna personība atrodas nepārtrauktā attīstībā un to iespaido apkārtējā vide ar cilvēku savstarpējām attiecībām, ko ietekmē attieksmju veidošanās un iedzimtība.

A. Mudriks personības tapšanas procesu analizē no trim aspektiem:

- 1) pašapziņa, kas ir saistīta ar pašizziņu, pašcieņu, arī sava dzimuma identifikāciju. Bērna personības tapšanas procesā ir svarīgi sekmēt adekvātas pašcieņas attīstību. Galvenie pašcieņas attīstības avoti ir sasniegumu salīdzināšana ar mērķi (jo vairāk sasniegumi tuvinā mērķim, jo lielāka pašcieņa veidojas bērnam); cita cilvēka mīlestības, labestības, atzinības un atbalsta izjūta. Citu attieksme pret indivīdu ietekmē viņa pašā attieksmi pret sevi;
- 2) pašvērtība, kas ir saistīta ar noteiktas pozīcijas pieņemšanu. Bērnam ir jāatrod sava individuālā sociāli pieļaujamā pozīcija apkārtējā vidē. Iestājoties skolā, bērnam ir jāizveido attiecības ar vienaudžiem un skolotājiem, pārveidojot līdzšinējās attiecību sistēmas;
- 3) pašrealizācija, kas paredz realizēt darbības, kuras personībai ir pieņemamas. Ir svarīgi, lai šo realizāciju atbalstītu personas, kas bērnam ir svarīgas (Мудрик, 2006).

Pieaugušā uzdevums ir arī palīdzēt bērnam apgūt prasmi kontrolēt savas emocijas jeb apgūt emociju pašregulāciju, tas ir nozīmīgs psihosociālās attīstības uzdevums. Emocijām ir būtiska nozīme motivācijas, saskarsmes, izziņas un indivīda uzvedības normu veidošanā, tās iedarbojas uz visiem neirofizioloģiskiem procesiem. Bērns ir jā māca konstruktīvi atbrīvoties no negatīvajām emocijām un jūtām (Zilītis, 2001).

Dž. Boulbijs apgalvo: ja zīdāinis vai mazs bērns ir apveltīts ar savas mātes un tēva mīlestību, tas augs, neizjūtot sava libido spiedienu un bez pārāk lielas tieksmes ienīst. Bet, ja bērnam mīlestība būs liegta, pastāv varbūtība, ka viņa libido vēlme būs intensīva. Tas nozīmē, ka viņš nemitīgi meklēs mīlestību un tuvību un pastāvīgi ienīdīs tos, kas, kā viņam šķiet, nespēj viņam sniegt meklēto. Arī tas, ka saikne ar vecāku (vai personu, kas tos aizvieto) ir bijusi pārrauta uz kādu laiku, bērnam sagādā intensīvas ciešanas, kā arī pasliktina viņa turpmākās attiecības ar šo personu, vismaz tik ilgi, kamēr bērns nesāks atkal uzticēties. Dž. Boulbijs uzsver, ka īpaši graujoša bērna psihei ir nespēja satuvināties ar

pieaugušo un veidot emocionālo saikni ar to, kā arī atkārtoti izveidoto saišu pārraušana (Бойлби, 2006). Tikai tad, ja bērnam ir pieejama uzticības persona, var gaidīt, ka viņš spēs pārdzīvot vecāku zaudējumu un veiksmīgi reorganizēt savu iekšējo pasauli. Personai, kas aizstāj bērnam māti, pirmkārt, ir jāreaģē un jābūt pieejamai vienmēr, kad tas ir nepieciešams, un, otrkārt, tai ir jāiejaucas katru reizi, kad bērns sastopas ar grūtībām. Dž. Boulbijs apgalvo, ka tieši no piesaistes personas reakcijas ir atkarīgs tas, vai bērns augs psihiski vesels vai nevesels (Бойлби, 2003).

J. Langmeijers (*Langmeier*) un Z. Matejčeks (*Matejcek*), attēlojot bērnu psiholoģisko portretu, norāda, ka skolas vecuma bērni, kas ir auguši ārpusģimenes aprūpes iestādē, bieži atšķiras no saviem vienaudžiem ar to, ka nav gatavi vai nav nobrieduši mācībām. Viņiem ir zemākas sekmes, grūtības sagādā lasītprasmes apguve, tiem var novērot emocionālus traucējumus, kas atklājas kā regresīvi simptomi vai tieksme pievērst sev uzmanību. Tomēr 30% šo bērnu tik krasi neatšķiras no vienaudžiem, kas auguši ģimenes aprūpē. Analizējot iemeslus, kāpēc tā notiek, J. Langmeijers un Z. Matejčeks norāda uz K. Pringla (Pringle Kellmer, 1965) secinājumiem, ka 70% bērnu, kam ir zemas sekmes, ir psiholoģiski deprivēti, t. i., negribēti, atstumti, bez ciešas emocionālās saiknes ar vismaz vienu pieaugušo, bet 30% bērnu, lai gan ir aprūpēti institucionālā aprūpē, ir mīlēti, novērtēti un saistīti ar kādu personu ārpus iestādes (ar vecākiem, radiem, draugiem). Tātad uzturēšanās ārpusģimenes aprūpes iestādē obligāti neizraisa emocionālus un intelekta attīstības traucējumus, viss ir atkarīgs no cilvēciskām attiecībām, kas ir bērnam pieejamas (Лангмейер, Матејчек, 1984).

D. Tenne, pētot bērna pašizjūtu un tās veidošanos bērna personības attīstības procesā, secina, ka bērna vajadzība pēc pieķeršanās un emocionālās saistīšanas, kā arī tās apmierināšana ir bērna pozitīvas, ilgstošas pašizjūtas un bērna personības attīstības priekšnosacījums. Viņa norāda, ka tas, kāda ir bijusi pieķeršanās attiecību pieredze bērnībā, nosaka ilgstošas pašizjūtas attīstību un dominējošas pašizjūtas veidošanos. Pozitīva bērna pašizjūta ir saistīta ar empātijas veidošanos un valodas attīstību pieķeršanās attiecībās. Ja bērna vajadzība pēc pieķeršanās netiek apmierināta, viņš izjūt atrautību (neuzticēšanos) un rodas depresīva pašizjūta, negatīvā pašizjūta atklājas somatiskās un psihiskās izpausmēs. Emocionālā kontakta trūkuma dēļ bērnam var veidoties negatīva pašizjūta, ārējā bezemocionalitāte, emocionālā nabadzība, viņš nespēj atsaukties uz citu vajadzībām (Tenne, 1998).

A. Prihožana atklāj bērnu motivācijas nabadzību, kas ir saistīta ne tikai ar viņa dzīves pieredzes ierobežotību, bet arī ar viņa un pieaugušo attiecību specifisko raksturu. Viņa norāda, ka bērniem, kas aug institūcijā, ir hipertrofēta vajadzība pēc kontakta ar pieaugušo. Atrodoties institūcijā, bērni ir pastāvīgā kontaktā ar vienaudžiem un pieaugušajiem, tomēr tajā neveidojas efektīvas komunikācijas prasmes, māka risināt konfliktsituācijas, bet ir gluži pretēji (Прихожан, Толстых, 2005).

Personība sekmīgi attīstās tad, ja bērnam ir bijusi pilnvērtīga un pozitīva saskarsme ar pieaugušiem un citiem bērniem. Saskarsmē notiek morālo vērtību apzināšanās un pieņemšana (Мудрик, 2006). Saskarsmes iespēju esamība vai

neesamība, kā arī tās kvalitāte veido psiholoģisko vidi. Psiholoģisko vidi ietekmē cilvēki, starp kuriem bērns atrodas. Liela nozīme ir pieaugušajiem, kas spēj pozitīvi ietekmēt psiholoģisko vidi, šādi veicinot bērna personības attīstību. Pēc raksta autore domām, pieaugušo loma ir īpaši svarīga ārpusģimenes aprūpes iestādēs, kur jaunākā pirmsskolas vecuma bērns (līdz 5 gadu vecumam) atrodas samērā slēgtā vidē un kontaktējas tikai ar iestādes personālu un grupas biedriem. Pozitīvu ietekmi atstāj pieaugušo personiskā pieeja un mērķtiecīgā darbība, lai bērnam palīdzētu veidot attiecības ar apkārtējo pasauli un attieksmi pret to, kā arī pret sevi.

A. Mudriks izšķir šādas personiskās pieejas realizācijas veidus: refleksijas (pašanalīzes) un pašregulācijas attīstība, pieaugušā pozīciju, spēju un iemaņu attīstība, sociālās attieksmes veidošana. Refleksija ir svarīga kā personības pašaudzināšanas pamats, tās pašattīstība pareizajā virzienā. Bērns, kuram ir attīstīta refleksija, ir spējīgs savā iztēlē iedomāties dažādu rīcību un tās sekas, savu un apkārtējo reakciju uz šo rīcību. Šādi bērns izvairās no nevajadzīgās rīcības. Bērns, kuram refleksija nav pietiekami attīstīta, rīkojas reāli, nonākot situācijās, kuras nav vēlamas ne viņam pašam, ne apkārtējiem, ne sabiedrībai kopumā. Refleksija nosaka arī attieksmi pret apkārtējiem, tā ir pašregulācijas pamats. Pašregulācija paredz gatavību pareizi reaģēt uz apkārtējo prasībām, gatavību analizēt situāciju un pareizi noteikt savas spējas, prasmī plānot attiecīgi savām iespējām, gatavību izvirzīt prasības pret sevi, spēju pārvarēt krīzes situācijas. Pieaugušie var veicināt bērna pašregulācijas attīstību, piedāvājot viņam dažādas problēmsituācijas (Мудрик, 2006). Refleksijas, pašregulācijas attīstību, kā arī psiholoģiskās vides kvalitāti visvairāk ietekmē pieaugušā pozīcija. Tas, kādā veidā pieaugušais organizē bērnu ikdienu, kā izturas pret tiem, kā novērtē bērnu rīcību utt., nosaka psiholoģisko vidi, kurā bērns atrodas, un līdz ar to arī bērna personības attīstību un pašizjūtu.

Tāpat bērna personības tapšanas process ir cieši saistīts ar pieaugušā pozīciju, jo pieaugušais rīkojoties vai nerīkojoties rāda piemēru un veido bērna attieksmju sistēmu. Socializācijas procesā veidojas arvien jaunas attieksmes pret sevi, citiem cilvēkiem, lietām un parādībām. R. Garleja, analizējot attieksmju veidošanās nosacījumus, norāda, ka attieksmju pamatā ir zināšanas, jūtas, uzskati, griba, uzvedība, vērtīborientācija (Garleja, 2006). Attieksmes veidošanās avots ir pieredze. Ja bērna vajadzības netiek apmierinātas, viņā veidojas negatīva pieredze un līdz ar to negatīva attieksme. Negatīvā attieksme pazemina motivāciju, kas ir spēcīgs virzītājspēks un kavē attīstību, un pazemina darbības rezultativitāti.

R. Garleja, analizējot personības veidošanās procesu, norāda uz sociālajām mijattiecībām, ko raksturo kā procesu, kurā cilvēks vērtē sabiedrības attieksmi pret viņu, citu cilvēku uzvedību, un otrādi. Viņa secina, ka mijattiecībās cilvēks realizē savu emocionālo potenciālu, pilda sociālo lomu, īsteno sociālās gaidas konkrētā situācijā. Sociālajā mijiedarbībā R. Garleja izšķir objektīvo un subjektīvo pusi. Pirmā ir neatkarīga no atsevišķiem cilvēkiem, to nosaka sadarbības saturs un raksturs. Savukārt subjektīvā puse ir indivīdu tiešā attieksme citam pret citu, mijattiecības, uzvedība. Tas, kāda būs mijiedarbība, ir atkarīgs no

personības komunikatīvās kompetences, rakstura, pasaules redzējuma, saskaršmes kultūras (Garleja, 2006). Savukārt visi šie faktori, kas ietekmē mijiedarbību, ir atkarīgi no cilvēka pašapziņas, pašvērtības, pašrealizācijas, kas tika analizētas iepriekš. Tātad var secināt, ka bērna mijattiecības ar apkārtējiem ietekmē psiholoģiskā vide, kurā viņš atrodas.

Pedagoģiski psiholoģiskās iedrošināšanas nozīmība

To, kā pieaugušo attieksme ietekmē bērna pašvērtību, analizē D. Leimane. Viņa norāda: ja pieaugušie nostāda bērnu pakļautā, atkarīgā stāvoklī, bērnā veidojas zems pašvērtējums, kas vēlāk veicina bērna nemitīgu paļaušanos uz citu vērtējumu – viņš nav spējīgs patstāvīgi spriest un nepaļaujas uz savām spējām. Vidējais pašvērtējums bērnam veidojas, ja pieaugušie ieņem aizbildniecisku un iecietīgu pozīciju, bet tai pašā laikā satraucas par bērna patstāvības izpausmēm. Savukārt, ja ģimenē vai vidē, kur bērns atrodas, valda savstarpēja uzticēšanās un saliedētība, arī bērns seko pieaugušo piemēram: ir neatkarīgs, patstāvīgs, komunikabls, pārliecināts par panākumiem. Ja bērnam tiek dota pilnīga brīvība un visatļautība, viņam parasti rodas šaubas par savu vērtību (Leimane, 1998).

Analizējot pedagoģiskās iespējas palīdzības sniegšanā bērnam personības tapšanas un socializācijas procesā, raksta autori ieinteresēja Rīgas pilsētas Izglītības, kultūras un sporta departamenta izstrādātie materiāli, kas var noderēt par pamatu sociālā pedagoga vai sociālā audzinātāja darbā ar bērniem, kuri saņem ārpusģimenes institucionālo aprūpi. Materiāli atklāj pedagoģiski psiholoģiskās iedrošināšanas mehānismu, kas tiek raksturots kā

- 1) process, kurā pieaugušais koncentrē uzmanību uz pozitīvo bērnā, uz viņa sasniegumiem, lai nostiprinātu bērna pašcieņu;
- 2) process, kas palīdz bērnam noticēt sev un savām spējām;
- 3) process, kas palīdz bērnam mācīties no savām kļūdām;
- 4) process, kurā bērns tiek atbalstīts neveiksmju gadījumā;
- 5) process, kas palīdz bērnam ieraudzīt savus pašreizējos un iespējamos panākumus;
- 6) process, kas palīdz bērnam pārlietu sarežģītus uzdevumus pārveidot tā, lai viņš spētu tos veikt, piemēram, sadalot tos vairākās daļās;
- 7) process, kas ļauj bērnam pašam patstāvīgi risināt problēmas, un, ja tas ir iespējams, palīdzēt viņam izvēlēties atbilstošu izvēles variantu;
- 8) process, kas palīdz bērnam atklāt, apzināties savu individualitāti, neatkārtotamību un pieņemt to;
- 9) process, kurā bērns tiek mīlēts un cienīts (Bērna psiholoģiski pedagoģiskā iedrošināšana ..., 2002).

Bērnu iedrošināšana un atbalstīšana ir pedagoga pamatfunkcijas, veids, kā veicināt harmonisku bērna attīstību, nodrošinot attīstībai veselīgu psiholoģisko vidi. Ja bērns atrodas starp cilvēkiem, kas viņu saprot un pieņem, viņš mācās pats saprast un pieņemt sevi un apkārtējos. Ja bērns tiek iepazīstināts ar noteikumiem, ja izprot to jēgu un nozīmi, tad paaugstinās viņa atbildības līmenis, paškontrolē, kas arī veicina personības attīstību. Ja bērns zina, ka, vērsoties pēc

palīdzības, saņemš to, viņš jūtas drošs un pasargāts. Iespēju robežās izglītības iestādei ir jāpiemēro apstākļi bērna vajadzībām, šādi sekmējot ikviena bērna izglītošanās procesu. Pieaugušo attieksmei ir jābūt pozitīvai, tiem jāpieņem bērna individuālās īpatnības, nevis jācinās ar tām, jāievēro individuālās attīstības princips. Apzinoties bērna stiprās (pozitīvās) izpausmes un balstot uz tām audzināšanas procesu, ir iespējams mazināt un pat novērst negatīvās izpausmes un nevēlamās personības īpatnības.

Iedrošināšanas procesā būtiska ir sadarbība. Ir jānotiek sadarbībai starp bērna aprūpētājiem, skolotājiem, psihologu, bērna bioloģiskiem vecākiem (ja tas nekaitē bērnam), lai pilnīgāk atklātu tos cēloņus, kas kavē bērna personības izaugsmi, un veidotu izpratni par bērna uzvedības un rīcības iemesliem. Ja darbības mērķi un uzdevumi ir vienoti, sadarbība būs efektīva un veicinās bērna personības attīstību.

Diskusija

Analizējot psiholoģiskās vides kvalitāti, raksta autore secina, ka tā ir atkarīga no pieaugušo attieksmes un vērtībām. Īpaši svarīga nozīme pieaugušajam ir institucionālajā aprūpē, kur pirmsskolas vecuma bērniem, kas neapmeklē izglītības iestādes, viņš ir vienīgais paraugs. Kā zināms, bērni mācās, atdarinot pieaugušo rīcību, viņi tiecas identificēt sevi ar saviem vecākiem, aprūpētājiem. Tas, ka bērns jūtas mīlēts un pieņemts, pateicoties pieaugušo attieksmēm, rada pozitīvu sevis uztveri, savas vērtības apzināšanos. Tāpēc ir būtiski, kāds cilvēks institucionālajā aprūpē ikdienā strādā ar bērniem, kāda ir viņa vērtību sistēma, motivācija darbam, attieksme pret bērniem. Tas iespaido bērna personības veidošanos, kā arī nosaka viņa gatavību skolai. Raksta autore uzskata, ka ārpusģimenes aprūpes institūcijās, pieņemot darbā personālu, kas ikdienā strādās ar bērniem, vislielākā vērība jāpievērš tieši personībai.

Secinājumi

1. Bērna spēju un iemaņu attīstību būtiski ietekmē gan fiziskā, gan psiholoģiskā vide. Pirmā sniedz (vai nesniedz) praktiskās iespējas, bet otrā mudina rīkoties vai ierobežo rīcību.
2. Lai bērna personība attīstītos harmoniski, ir nepieciešama jūtu mijiedarbība ar vismaz vienu psihiski nobriedušu pieaugušo, kas kļūtu par piesaistes un uzticības personu vairāku gadu garumā.
3. Personības attīstība notiek socializācijas procesā, kad veidojas attieksme pret sevi, citiem cilvēkiem, lietām un parādībām.
4. Bērna personības tapšanas process ir tieši saistīts ar pieaugušā attieksmi. Pieaugušais rīkojoties vai nerīkojoties rāda piemēru un veido bērna attieksmju sistēmu. Tas, kādā veidā pieaugušais organizē bērnu ikdienu, kā izturas pret tiem, kā novērtē bērnu rīcību utt., veido psiholoģisko vidi, kurā bērns atrodas, un līdz ar to arī nosaka bērna personības attīstību un pašizjūtu.

5. Galvenais institucionālās aprūpes trūkums ir tas, ka bērns nespēj veidot viens pret vienu (*one to one*) kontaktu ar aprūpētāju, un tas rada traucējumus sociālajā jomā.
6. Jo mazāku laiku bērns uzturas institucionālajā aprūpē, jo veiksmīgāk tas spēj panākt savus vienaudžus fiziskajā un kognitīvajā attīstībā.
7. Bērniem, kas atrodas institucionālajā aprūpē, ir traucēta sociālā attīstība, ir grūti veidot savstarpējās attiecības un attiecības ar apkārtējiem, viņiem ir nabadzīga jūtu un emociju izpausme, uzvedībai var būt raksturīga agresivitāte.
8. Intelektuālajā attīstībā šādi bērni atpaliek no saviem vienaudžiem. Viņiem ir novirzes sevis un savas vērtības apzināšanā, un viņi nav pārliecināti par sevi. Bērniem nav attīstīta pašrefleksija, trūkst paškontroles, tāpēc viņu rīcība bieži ir neadekvāta un grūti izskaidrojama.
9. Būtisku atbalstu bērnam personības tapšanas procesā var sniegt pedagogiskā iedrošināšana.

LITERATŪRA

1. Aleksejeva, Z., Bluša, M., Boroduļina, K. u. c. Atb. red. Ivanova, N. *Bērna psiholoģiski pedagoģiskā iedrošināšana, pārejot no sākumskolas uz pamatskolu: atbalsts, sadarbība, palīdzība*. (2002). Rīga: Rīgas pilsētas Izglītības, jaunatnes un sporta departaments, 253. lpp.
2. Āre, I. (2003). Manas mājas – bērnunams. *Pirmsskolas izglītība*, Nr. 1, 24.–26. lpp.
3. Batņa, V. (2007). *Rosinot bērna iekšējo pasauli*. Rīga: RaKa, 263 lpp.
4. *Bāriņtiesu iesniegto ikgada valsts statistikas pārskatu par bāriņtiesu darbu 2011. gadā analīze*. (2012). Rīga: Labklājības ministrija.
5. *Bērnu tiesību aizsardzības likums*. (1998). Rīga: Latvijas Saeima.
6. *Dalībvalstu iesniegto ziņojumu izskatīšana saskaņā ar Konvencijas 44. pantu*. (2006). ANO: Bērnu tiesību komiteja.
7. Eriksons, E. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 271 lpp.
8. Ford, M., Kroll, J. (1995). *There is a better way: Family – based alternatives to institutional care*. North American Council on Adoptable Children, Research Brief No. 3.
9. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga: RaKa, 199 lpp.
10. Kons, I. (1982). *“Es” atklāšana*. Rīga: Avots, 334 lpp.
11. *Latvijas Republikas tiesībsarga 2011. gada ziņojums bērnu tiesību jomā*. (2012).
12. Leimane, D. (1998). Pirmsskolas vecuma bērna pašvērtējuma atkarība no mātes pašvērtējuma un psiholoģiskā klimata ģimenē. Grām.: *Pirmsskolas vecuma bērna audzināšanas un personības veidošanās problēmas*. Rīga: Mācību apgāds NT, 36. lpp.
13. Ozola, V. (2001). Sociālā vide un bērnu nama bērni. *Skolotājs*, Nr. 3, 105.–107. lpp.
14. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp.
15. Tenne, D. (1998). *Pirmsskolas vecuma bērnu pašizjūtas specifika bērnunamā: promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte, 132. lpp.
16. Williamson, J., Greenberg, A. (2010). *Families, not orphanages*. Batter Care Network.
17. Zīlītis, A. (2001). *Pirmsskolas bērna psihosociālā attīstība*. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte, 35 lpp.
18. Боулби, Дж. (2003). *Привязанность*. Москва: Гардарики, 447 с.

19. Боулби, Дж. (2006). *Создание и разрушение эмоциональных связей*. 2-е издание. Москва: Академический проект, 238 с.
20. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 1136 с.
21. Лангмейер, Й., Матейчек, З. (1984). *Психическая депривация в детском возрасте*. Прага: Авиценум, 334 с.
22. Леонтьев, А. (2005). *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 534 с.
23. Мудрик, А. В. (2006). *Психология и воспитание*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 471 с.
24. Пиаже, Ж. (2008). *Речь и развитие ребёнка*. Москва: Римис, 448 с.
25. Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. (2005). *Психология сиротства*. 2-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 400 с.
26. Фрейд, А., Фрейд, З. (1997). *Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов*. Санкт-Петербург: Институт Психоанализа, 387 с.
27. Фромм, Э. (1998). *Душа человека*. Москва: АСТ, 658 с.
28. Эльконин Д. (1997). *Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды*. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "Модэк", 414 с.
29. Эриксон, Э. (2000). *Детство и общество*. 2-е издание. Санкт-Петербург: Летний сад, 415 с.

Summary

Any experience gained by a child is of great importance in the development process of his personality. The whole future life depends on the experience that the child gains in his childhood – this experience affects the formation of individual's identity and self-perception, his focus on certain values, the ability to adapt to the requirements of society and to find his own place in it. If the child has the experience that his needs are noticed and are considered to be important, a positive attitude is formed towards the surrounding environment and towards himself as a personality. If the child's needs have not been taken into consideration his negative experience is formed together with a negative attitude that lowers his motivation, hinders his development and reduces the effectiveness of his activities. In this case a low self-esteem characterizes the child as well as his inability to take responsibility for his activities, the absence of empathy as well as some aggression.

The operative environment taking part in the formation of the experience of any individual is his family, the relationships with the members of it. Everything the child observes in the family is of a great importance for him: the parental relationships, their addictions or the presence of dependences, the style of education, the attitude towards their work as well as towards the needs of their children. It affects the process of forming the child's morals, his character, his attitude towards himself and towards the surrounding environment. If for some reasons it is not possible for the child to live in his family (the biological one, the family of trustees or the foster family) the child is cared for in the out-of-family care institution. The institutional care meets the child's physical needs and gives him the physical security, nevertheless, it is not able to meet the child's needs of the highest level, for example, the presence of the emotionally close people for whom the child would be the value, who would love the child and whom the child would love as well.

The results of the theoretical research point out the seriously disturbed process of any child's development as the personality while being in the out-of-family institutional care. Mainly it

happens because there are very rare cases when taking into consideration the surrounding environment the child is able to form close emotional relationships with at least one of the adults who would be interested in him, that being an essential precondition for the child's successful development. As a result, the child's misperception has been developed regarding himself, his evaluation, the ability to take responsibility for his activities, the lack of the child's self-analysis and self-control.

In order to address the negative effect caused by the inadequate psychological environment an essential instrument is the teacher encouragement – the process during which the adult is concentrating his attention towards the child's positive traits, towards his achievements in order to strengthen the child's self – esteem. If the child grows among the people who understand him and who accept him he learns to understand and to accept himself and the surrounding people. If the child is told what are the rules, if he understands the meaning and the significance of the rules, the level of his responsibility and self-control increases, and that promotes the development of him as a personality. If the child knows that he will receive the help if he asks for it he feels safe and protected. As far as possible, the educational institution must adapt to the child's needs, thereby promoting the educational process of any child.

Keywords: *out-of-family care institution, experience, attachment person, pedagogical encouragement, personality.*

The Impact of Family on the Development of Preschoolers' Creativity

Ģimenes ietekme uz pirmsskolas vecuma bērnu radošumu

Yaroslava Vasylkevych

State Higher Educational Institution

«Pereyaslav-Khmelnytsky Hrihoriy Skovoroda State Pedagogical University»

E-mail: v.yaroslava@online.ua

For linguistic reasons the following text was completely re-written by the reviewer I. Zogla and the editor A. Dambergā

The article provides a theoretical substantiation and empiric research devoted to the social definition features of preschool age children's creativity based on domestic microenvironment material. Family for the child of older preschool age is a primary and basic component of environment, which directly contains the terms of its cognitive development. The empirical research allows assertion that the harmonious relations between children and parents in accordance with the co-operation principle assist to the development of preschool age children's creativity, and the relations based on rejection and authoritarian hypersocialization stop the development of their creativity. The closest connection of the creativity's indexes was explored within the scale "acceptance – rejection", which represents an integral emotional attitude toward a child. "Co-operation" as a socially desirable characteristic of the paternal attitude toward children is insufficiently developed. Parents fail to adequately estimate the intellectual and creative capabilities of the child; inadequately encourage the initiative and independence of the child. Such features of social environment in families of the preschool children do not assist the development of children's creativity.

Keywords: verbal and nonverbal creativity, test and expert estimation of creativity, social environment, paternal attitude.

Introduction

The conditionality problem of children's creative abilities by their family's microenvironment is especially important in preschool age, since the realization of creativity in an early age mostly depends on the conditions of the environment surrounding a child. The problem of creative abilities' definition by the environment is analysed through the study of the natural or particularly created social environment's influence on the different indexes of creativity.

A contribution of the environment to the development of intellectual and creative abilities is undoubted. The social environment can block the children's intellectual and creative development or contribute to it. The research shows that creativity as a general creative ability in a greater degree depends on the

family environment than on the general intellect. The development level of the verbal and nonverbal creativity depends on the size of the communication circle and the presence of democratic education style in the family.

Based on the problem's formulation, the current research requires the analysis of the educational impact factors' influence as the aspect of the social environment on the development of abilities. A demand for similar research is high, as the family is the microenvironment that creates highly varied conditions for the cognitive development of a child.

Ukrainian and foreign experts working within the programme framework of the environment, in study of the natural or specially modulated social microenvironment's impact on the abilities have obtained a considerable research material. The research results of the family microenvironment impact on the children's abilities testify: the emotional relations and methods of co-operation among family members exercise a substantial impact on the development of children's intellect and their creativity (Druzhinin, 2005; Tikhomirova, 2010; Ushakov, 2011). T. Lubart considers that foreign research of the family's impact on the development of child's creativity mainly concentrates on studying the types of family environment structure and styles of the paternal education (Lubart, 2009). The results obtained in these research projects yield various interpretations of the conditions that assist the development of the child's creativity. At the same time, systematization of research results and a theoretical analysis of the issue are complicated through a variety and heterogeneity of the applied approaches and empiric methods.

Methodology and operationalization

The research goal is empiric study devoted to the features whereby the factors of parents' educative influence are connected, as an aspect of the social environment and the indexes of verbal and nonverbal creativity of preschool age children.

The research exercises a methodical complex for the factors' psychodiagnosis of the educative influence and creativity of preschool children. The Torrens' test of creativity that consists of verbal (7 subtests) and imaginative (3 subtests) modules for research of child's creativity was employed (Tunik, 2006).

The scales of Renzull in modification were employed to obtain the objective experts' evaluation of different types of child's abilities, created by the educators of preschool (Tunik, Oputnikova, 2005). Objectivity of the expert evaluation has been ensured by the consideration that the behavioral characteristics of giftedness are used according to rating scales, i.e., by means of systematic or casual supervision in various situations, when the teachers could estimate the degree to which various internal capacities of the children are displayed.

The questionnaire of parents' relations was used, developed by A. Y. Varga and V. V. Stolin. It provides an opportunity to educe the features of educative behavior of the adults in order to discover the mechanisms of social environment's (in particular, family's) influence on the child's abilities.

The parents' relations hereby are understood as a system of various feelings in relation to a child, behavioral stereotypes that are practiced when interacting with him/her, features of perception and understanding of character and personality of the child, his/her acts.

A high test point, according to the corresponding scales, is interpreted as a rejection, social desirability, symbiosis, hypersocialization, and infantility. The co-operation level of parents' relations is the most optimal and has a socially desirable character of paternal behavior. Parents highly estimate the abilities of their child, feel proud of him/her, encourage the initiative and the independence, try to be with him/her on equal conditions.

Relations' type defined as symbiosis and "little unlucky person" can be classified as a neutral level. The parents see their child younger in comparison to his/her real age, aim to satisfy his/her needs, isolate from difficulties and troubles of life, and do not give it independence.

The rejection and authoritarian hypersocialization types of parents' relations belong to the negative level of parents' relations. The parents interpret the child as bad and maladjusted. They demand from him/her unreserved dutifulness and discipline. They mostly feel anger, irritation, and vexation toward the child.

Family environment and the child's cognitive development

Two basic research strategies are used to study the impact mechanisms of the social environment on the child's development. The first strategy is based on the estimation of such children's abilities who have found themselves under various environmental conditions. The second strategy envisages a forming experiment. It allows estimating the external conditions that bring about the cognitive progress of the child. Both directions have pluses and minuses, and allow discovering different parts of the child's cognitive development.

In both abovementioned research approaches the features of the environment are used as an independent variable (for example, the paternal intellect, emotional relations and a number of children in families who are included in research, under natural conditions performing the tasks, which are given to a child during the forming experiment), and as a dependent variable the indexes to tests are used (the psychometric intellect and the psychometric creativity) or successes in the real creative life.

The development of a modern child as a personality provides for a maximal realization of his/her activity, independence, creative initiative, aspiration to elect ways and facilities to achieve the aims, intentions to realize his/her own necessities and interests.

The theoretical analysis of the basic research approaches to the study of the family environment and its connection with the cognitive child's development shows that in most cases the family is a primary and basic component of the environment for the child of older preschool age, which directly contains the conditions of his/her physical, psychical, emotional and intellectual development.

According to the investment theory (Sternberg & Grigorenko, 1997) the environment is one of the six specific creativity sources. R. J. Sternberg considers that the child's creativity development requires an environment that supports and rewards creative ideas. He underlines that it is possible to have all the necessary internal resources for creative thinking, however, the child's creative abilities may never be developed without the environmental support.

J. Freeman asserts that in reality the parents decide many tasks connected with the support of the talent more effectively than the teachers (Freeman, 1997). Without such support it would be impossible to achieve those thousands of study and practice hours that are required for the abilities' development to the level of the confessed perfection.

T. Lubart underlines two conceptions of family environment's influence on the creative abilities' development that interpret the conditions that assist the creative development of a child in different ways (Lubart, 2009).

The first supposition is that the family environment stimulates creativity if it contains obstacles for a child. It is affirmed that limitations of the environment are needed for the child's creativity development; a child must learn how to surmount obstacles and to be independent. Some research results confirm that people with high creativity often descend from unhappy families or from families with insufficient emotional support.

The opposite point of view is represented by C. Rodgers (Rodgers, 1954). He assumes that the family environment has to provide the psychological support to a child, to assist with his/her development and to avoid excessive criticism toward him/her. In the author's opinion, the arrangement of conditions for the psychological security and freedom maximally increases a probability of creativity display.

Psychological safety can be attained through the following processes related to it:

1. Recognition of individual's absolute value.

Parents assist creativity by creating the development conditions, if they feel that their child is important by himself/herself in all his/her manifestations, regardless of his/her position and behavior. Such relations are possible only when parents feel the child's potential capabilities and believe in him/her unconditionally – regardless of his/her present condition. As a result of this attitude toward him/her the child feels safe. He/she understands that he/she can be himself/herself. He/she does not feel a necessity to be rigid; child can try to be non-standard, new. So, he/she moves to creativity.

2. Creation of the situation where an external evaluation is absent.

If the parents do not judge a child from their point of view, based on their own system of values, it helps to develop creativity. The child feels his/her liberation in an atmosphere, where the external evaluation is absent. The evaluation is always perceived as a threat, always results in a requirement of a protective reaction. If the judgments on the basis of external criteria are absent, the child can be more open to the experience; he/she can more obviously and certainly acknowledge his/her sympathies and antipathies,

nature of the phenomena and an impact on them. A child begins to understand that evaluation source is inside himself/herself, therefore it leads to creativity.

3. To understand by empathizing.

Real safety is obtained when a child is understood by empathizing, when parents enter into his/her inner world, see him/her through child's eyes, and accept him/her as such. When these conditions prevail in relationship with the world, the child can allow himself/herself to show his/her real "self" and express it through various new creations. It is a basic factor that assists creativity.

Apart from the psychological safety there is another condition that assists creativity – the psychological freedom. C. Rodgers considers that creativity develops if the parents give their child a complete freedom of symbolic expression. For a child it means a complete freedom to express his/her secret through all thoughts, feelings and conditions. It supports openness, and also a chimerical and unexpected combination of characters, concepts and values that are a part of creativity. C. Rodgers remarks that it brings about a complete freedom of expression by the means of symbols. Symbolic expression makes an individual feel free, helps to develop a reliable internal ability of self-assessing, and, as a result, it brings about a development of internal conditions for creativity.

Results of research by D. M. Harrington, J. Block & J. H. Block confirm the hypothesis of C. Rodgers (Lubart, 2009) on the development of divergent thinking by using pedagogical means and involving a child in cooperation with parents.

Numerous studies devoted to the influence of the family environment on child's creativity point out several factors to be taken into consideration: the number of children in a family, the order of their birth and mutual relations among the younger and the older ones, parents' status, types of family structure, styles of parents' emotional relations, their education etc.

Parents' attitude towards their child

The research into features of social conditionality characteristic to the development of preschool age children's creativity was implemented in the preschool educational establishment "Berizka" in Pereyaslav-Khmelnytsky (Kyiv Region, Ukraine). Preschool children, N20, 5–6 years of age, were included in the research to investigate the parents' attitude towards their children.

The research included the older preschool children, who were found to have a high creativity according to both general indexes. Among the older preschool age children involved in the research there were children who had a normal level of the creativity development according to both general and partial indexes of verbal and nonverbal creativity. It was determined that among all the children involved in the research, the nonverbal creativity appeared to be more vivid if compared to the verbal indications of creativity.

The ratings provided by experts' evaluations of creative abilities' display by the older preschool age children were higher than the creativity tests' results. In

opinion of educators, the creative abilities are at the intermediate level only in case of 20 children, and at the high level in case of 80 children.

As a result of the empiric study into the features of parents' attitude toward the preschool age children, it is revealed that the dominant attitude is the authoritarian hypersocialization (the IVth scale) that is the 90th percentile rank, symbiosis (the IIIrd scale) is the 90th percentile rank, infantility – “a little unlucky person” (the Vth scale) is the 75th percentile rank. It provides the evidence that the parents do not give their children independence, do not trust the child and consider him/her unlucky and clumsy. Generally, they try to protect the child from difficulties of life and strictly control his/her actions.

Co-operation as a socially desirable characteristic of parents' attitude toward the children is insufficiently developed, as it is within the 31st percentile rank. This level can be interpreted as the improper personal interest of the parents in matters and plans of the child. The parents do not value the child's intellectual and creative abilities highly; they do not take pride in him/her. They encourage an initiative and independence of the child insufficiently; they do not try to be with him/her on equal terms. Such features of social environment in families of preschoolers do not assist the development and display of creativity as a creative ability of children.

As regards the “acceptance-rejection” (the Ist scale), the average group scale is at the level of the 31st percentile rank. It designates the predominance of the pole of “acceptance” at this scale. The scale represents the integral emotional parents' attitude toward the child. An emotional acceptance means that the parents like a child such as he/she is. The parents respect the individuality of the child, sympathize with it. The parents aim to spend more time together with the child, approve of his/her interests and plans. Such family atmosphere assists the children's development and the display of creativity. The meaningful cross-correlation copulas of general creativity indexes are educed exactly within this scale.

The analysis of the features characteristic to display of interrelation between parents' relations and preschool children's creativity envisaged the establishment of cross-correlation connection among the indexes of verbal and non-verbal creativity and the experts' evaluation with the scales of paternal attitude toward the children.

All the general indexes of creativity positively correlate with all scales of parents' relation. The closest connection with the indexes of creativity was educed by a scale “acceptance-rejection” that represents an integral emotional attitude toward the child: with the expert evaluations $r = 0,36$, with verbal creativity $r = 0,39$ and with nonverbal creativity $r = 0,55$ ($p < 0,05$). On the whole, the greatest cross-correlation copulas with the scales of paternal the relation rating grades of creativity of educators: with the IInd scale – co-operation – 0,47, with the IIIrd scale – symbiosis – 0,41, with the IVth scale - authoritarian hypersocialization – 0,31.

The remnant of the investigated was divided in two sub-groups according to the level of parents' relations with the aim to expose the features of influence by the family microenvironment on the development of preschool children's creativity.

The comparative analysis of sub-groups with the favorable and unfavorable family microenvironment showed that the divided sub-groups differ significantly according to the quantitative meaning and level distribution of the basic creativity indexes and the rating provided by experts' grades (table 1).

Table 1

**Quantitative and level meanings of indexes of the child's creativity
in the sub-groups with the favorable and unfavorable parents' relations**

N = 20

	VC		IC		EG	
	T-scale	Level	T-scale	Level	Mark	Level
High hypersocialization	38,1	BN	46,5	N	27,5	H
Low hypersocialization	39,9	N	48,5	N	31,7	H
Average group meaning	39,06	BN	47,5	N	29,6	H

Note:

VC – verbal creativity;

IC – imaginative creativity;

EG – experts' grade of creativity.

Quantitative meanings contained in general indexes of verbal (VC) and nonverbal (IC) creativity of E. Torrens's test (38,1 and 46,5 T-marks) and experts' grades (EG) of creativity (27,5) in the sub-group with a high hypersocialization (authoritarian hypersocialization) are below average not only from the point of view of corresponding indexes in the sub-group where hypersocialization was not high (39,9 and 48,5 T-marks and 31,7), but also from the average group designations of the general selection of the investigated children (39,06 and 47,5 T-marks and 29,6).

In relation to a level distribution of the older preschool children the general indexes of verbal and nonverbal creativity and rating grades by experts proved that the sub-group where hypersocialization was not high, had a prevailing number of individuals with normal and high level of preschool children's creative abilities.

Conclusions

Thus, the conducted empirical research gives the grounds to assert that harmonious relations between the children and the parents, belonging to the type of co-operation assist the development of creativity, and relations of the type "rejection" and "authoritarian hypersocialization" stop the development and the display of creativity in the preschool age children. The closest connection with the indexes of creativity was educed by the scale of "acceptance-rejection" that represents an integral emotional attitude toward the child. The results of the empiric study of features pertaining to paternal attitude toward the preschool age children reveal that the dominant attitudes are authoritarian hypersocialization, symbiosis, and infantilism. It testifies that the parents do not give the child independence, consider him/her unlucky and clumsy. Generally, they try

to protect their child from the difficulties of life and to strictly control his/her actions. Co-operation as a socially desirable characteristic of parents' attitude toward the children is insufficiently developed, that may be interpreted as an improper personal interest of the parents in matters and plans of the child. The parents do not evaluate the intellectual and creative abilities of the child highly, fail to sufficiently encourage initiative and independence of the child. Such features of social environment in the families of preschool children do not assist the development and the display of creativity as a creative ability of the children.

REFERENCES

1. Дружинин В. Н. (2005) Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 176 с.
2. Фримен Дж. (1997) Обзор современных представлений о развитии способностей / Дж. Фримен // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, С. 371-399.
3. Любарт Т. (2009) Психология креативности / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. ; пер. с фр. – М. : «Когито-Центр», 215 с.
4. Стернберг Р. (1997) Учись думать творчески / Стернберг Р., Григоренко Е. // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, С. 186-213.
5. Тихомирова Т. Н. (2010) Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Тихомирова Т. Н. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 230 с.
6. Туник Е. Е. (2006) Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 176 с.
7. Туник Е. Е. (2005) Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников / Е. Е. Туник, В. П. Опутникова. – СПб. : Речь, 104 с.
8. Ушаков Д. В. (2011) Психология интеллекта и одаренности / Ушаков Д. В. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 464 с.
9. Rogers C. R. (1954) Toward a theory of creativity. ETC: A Review of General Semantics, No.11, p. 249-260.

Kopsavilkums

Rakstā teorētiski pamatotas un empīriski pētītas pirmsskolas vecuma bērnu radošuma sociālās determinācijas īpatnības ģimenes mikrovides kontekstā. Ģimene vecākā pirmsskolas vecuma bērniem ir primārais un galvenais vides komponents, kurā ir noteikti apstākļi bērna kognitīvajai attīstībai. Empīriskā pētījumā iegūtie rezultāti liecina, ka harmoniskas attiecības starp vecākiem un bērniem sadarbības jomā veicina kreativitātes attīstību, bet bērna noraidīšana un autoritārs socializācijas veids traucē pirmsskolas vecuma bērnu pilnvērtīgu attīstību un kreativitātes izpausmes. Visciešākā saistība tika konstatēta starp kreativitāti un “pieņemšanas-noraidīšanas” skalu, kura atspoguļo integratīvu emocionālu attieksmi pret bērnu. Sadarbība kā sociāli vēlamais vecāku attieksmes veids pret bērniem ir nepilnīgi attīstīta. Vecāki nepietiekami augstu novērtē bērna intelektuālās un radošās spējas, nepietiekami veicina bērna iniciatīvu un patstāvību. Šādas pirmsskolas vecuma bērna ģimenes sociālās vides īpatnības neveicina bērnu attīstību un kreativitātes izpausmi.

Atslēgvārdi: *verbālā un neverbālā kreativitāte, kreativitātes izvērtējums testu veidā un ekspertu skatījumā, sociālā vide, vecāku attieksme.*

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI
795. sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība, 2014

Izdevējs LU Akadēmiskais apgāds
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010
Tālrunis: 67034535

Iespiests SIA "Latgales druka"
Baznīcas ielā 28, Rēzeknē, LV-4601
Tālrunis/fakss: 64625938